

Comité d'agrément  
des programmes  
de formation  
à l'enseignement

CAPFE



Rapport annuel

2007-2008

sur l'état des besoins en  
formation à l'enseignement

Québec 



Comité d'agrément  
des programmes  
de formation  
à l'enseignement

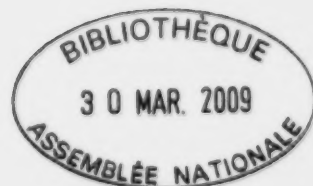
CAPFE



Rapport annuel

2007-2008

sur l'état des besoins en  
formation à l'enseignement



**Pour tout renseignement relatif au présent rapport, prière de s'adresser au :**

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement  
1035, rue De La Chevrotière, 28<sup>e</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 5A5  
Téléphone : 418 528-0717, poste 3013  
Télécopieur : 418 644-3859  
Courriel : capfe@mels.gouv.qc.ca

**Coordination du projet**

Edward A. Collister, secrétaire-coordonnateur  
Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

**Conception et rédaction**

André Dolbec, président  
Edward A. Collister, secrétaire-coordonnateur  
Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 69-2180  
Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement  
ISBN 978-2-550-52654-4 (version imprimée)  
ISBN 978-2-550-52655-1 (PDF)  
ISSN 1202-2365 (version imprimée)  
ISSN 1715-8028 (PDF)  
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008  
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2008



Québec, le 15 novembre 2008

Madame Michelle Courchesne  
Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
1035, rue De La Chevrotière, 16<sup>e</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 5A5

Madame la Ministre,

Au nom des membres du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, j'ai le plaisir de vous remettre le *Rapport annuel 2007-2008 sur l'état des besoins en formation à l'enseignement*, qui se veut le reflet fidèle du travail accompli par le Comité pour l'année 2007-2008.

À la suite des visites de suivi à l'agrément des programmes qu'il a effectuées entre 2004 et 2007, le Comité a constaté que le nouveau modèle de formation à l'enseignement proposé par les orientations en 2001, et fondé sur l'apprentissage et le développement intégré des compétences professionnelles, présente toujours un défi majeur pour les universités. Ce constat nous a permis de conclure que le temps était propice pour marquer une pause dans les visites de suivi en vue d'explorer, avec les universités, certaines dimensions de la formation universitaire à l'enseignement qui constituent toujours un obstacle. C'est ce qui explique qu'en 2007-2008 le Comité a organisé, en collaboration avec les universités, quatre journées thématiques pour examiner différentes facettes de la formation à l'enseignement. Elles ont porté sur l'établissement d'une approche-programme, le développement et l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants et l'encadrement de la formation pratique.

Le Comité a également organisé, en collaboration avec une commission scolaire, une journée thématique pour recueillir la perception des acteurs du milieu scolaire sur la formation initiale des nouveaux enseignants. Ce rapport annuel fait état des discussions entreprises à la fois avec les universités et le milieu scolaire.

D'autres dossiers ont également retenu l'attention des membres, notamment la préparation d'un rapport à la suite du sondage portant sur la préparation disciplinaire et didactique en mathématique, en science et technologie et en univers social au primaire. De plus, le Comité a analysé attentivement le rapport du groupe d'experts sur l'apprentissage du français écrit. Ces deux dossiers seront également abordés dans ce rapport annuel.

Je demeure disponible pour vous rencontrer en vue d'échanger sur ce rapport ou sur tout autre aspect de la fonction d'agrément. Je vous prie d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de ma considération distinguée.

Le président,

André Dolbec





# Table des matières

<b>Mot du président</b>	1
<b>Les activités du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement en 2007-2008</b>	3
La gestion du Comité	3
Les représentations publiques	3
<b>Fonction d'agrément des programmes de formation à l'enseignement</b>	5
Les programmes de formation à l'enseignement	5
La préparation disciplinaire et didactique en mathématique, en science et technologie ainsi que dans les disciplines du domaine de l'univers social	6
Les défis de la formation à l'enseignement au Québec	10
L'approche-programme	14
Le développement des compétences professionnelles	16
L'évaluation des compétences professionnelles	18
La formation en milieu de pratique	20
La qualité et l'efficacité des programmes de formation à l'enseignement : la recherche de données probantes	23
Le développement de l'identité professionnelle	23
La formation à l'enseignement et la transition de l'université à l'emploi : le point de vue du milieu scolaire	24
<b>Apprentissage du français écrit</b>	27
<b>Organisation de la fonction d'agrément</b>	29
<b>Perspectives pour 2008-2009</b>	31
<b>Annexes</b>	
<b>Annexe I</b> Mandat et composition du CAPFE	33
<b>Annexe II</b> Membres du CAPFE en 2007-2008	35
<b>Annexe III</b> Le processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	37
<b>Annexe IV</b> Programmes agréés	39
<b>Annexe V</b> Code de déontologie et règles d'éthique du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	47







## Mot du président

En 2007-2008, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a invité toutes les universités à s'engager dans un dialogue sur la formation à l'enseignement. Lors de quatre journées thématiques, regroupant entre soixante et quatre-vingt professeurs universitaires, il a pu examiner avec elles certains défis que posent la formation à l'enseignement au Québec. Il a été notamment question de l'approche-programme, du développement et de l'évaluation des compétences professionnelles et de la formation en milieu de pratique. Nous croyons que les universités ont apprécié ce temps de réflexion et nous comptons poursuivre le dialogue avec elles en 2008-2009 en y incluant, cette fois, le milieu scolaire.

La question de l'évaluation du développement des compétences professionnelles des futurs enseignants demeure au cœur des travaux du CAPFE. En effet, une formation professionnelle fondée sur le développement de compétences suppose que les moyens utilisés pour évaluer leur développement sont variés, contextualisés et progressifs d'une année à l'autre. Cela entraîne également la création et la mise en œuvre d'indicateurs qui permettent à l'université de poser un jugement sur le potentiel de l'étudiant et d'affirmer, au terme de ses études, qu'il est apte et compétent à enseigner. Le CAPFE continuera ses travaux sur ce sujet et offrira son soutien aux universités.

La question de la qualité de la langue et du développement de la compétence langagière, autant à l'écrit qu'à l'oral, s'est trouvée au centre de plusieurs discussions du CAPFE en 2007-2008. À la suite de la publication du rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture<sup>1</sup>, j'ai préparé, en collaboration avec les membres du CAPFE, un plan de travail pour répondre aux recommandations émises dans ce rapport. J'ai également rencontré la ministre à ce sujet, et elle partage le souci du CAPFE d'améliorer la compétence linguistique des futurs enseignants. Ainsi, le CAPFE examinera avec intérêt les travaux du comité chargé de suivre la mise en œuvre du plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire.

En terminant, j'aimerais souligner, encore une fois, la précieuse collaboration et le soutien constant que j'ai reçus de la part de tous les membres. À plusieurs reprises, j'ai pu apprécier leur créativité, leur dévouement et leur engagement à l'égard du mandat qui leur était confié. Je constate que le travail de chacun est soutenu par un esprit d'équipe réel et que tous sont capables de poser un regard critique sur la formation à l'enseignement sans subir l'influence d'une appartenance institutionnelle ou d'une position personnelle. Au cours de la dernière année, quelques membres ont terminé leur mandat ou ont dû démissionner. Les membres remplaçants ont été initiés aux divers travaux et se sont intégrés rapidement. Je les remercie tous et les félicite pour tout le travail accompli.

1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, COMITÉ D'EXPERTS SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE, *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, 41 pages (ci-après, appelé le rapport Ouellet).





# Les activités du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement en 2007-2008

## La gestion du Comité

---

Au cours de l'année 2007-2008, les membres du CAPFE ont tenu six réunions ordinaires, ce qui représente 152 jours-personnes. Cela ne comprend pas les heures de préparation des réunions ni le travail effectué par les membres pour préparer des dossiers ou des interventions, pas plus que la participation de certains membres à des sous-comités ou à des groupes de travail.

Au cours de ces réunions ordinaires, le CAPFE a traité des affaires courantes, il a étudié deux nouveaux programmes en vue de leur agrément et il a approuvé des modifications à plusieurs autres programmes.

Au cours de la dernière année, le CAPFE a également assuré le suivi de ses décisions et il a transmis des avis aux universités relativement aux projets de programmes qui lui ont été soumis. Par ailleurs, il s'est penché sur divers dossiers, dont celui de l'élaboration d'une liste de critères pertinents à l'implantation de programmes offerts en téléapprentissage; ces critères ont été diffusés sur son site Web.

## Les représentations publiques

---

En 2007-2008, plusieurs représentations publiques ont été effectuées, lesquelles avaient pour objectif soit de faire connaître la fonction d'agrément ou de sensibiliser ses partenaires aux enjeux de la formation initiale à l'enseignement. Le président du CAPFE a rencontré à quelques reprises la présidente de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ) pour discuter de dossiers d'intérêt commun.

Le président du CAPFE siège dorénavant à la Table MELS-Universités en tant que membre observateur. Cette instance de consultation et de concertation procure l'occasion au CAPFE de faire part de son point de vue et d'agir plus rapidement et plus efficacement lorsqu'il s'agit de décisions ou d'orientations pouvant avoir une incidence sur les programmes agréés. En 2007-2008, le président a participé aux divers travaux de cette table.

Le président et le secrétaire-coordonnateur ont préparé une communication portant sur les défis de la formation à l'enseignement, qui a été présentée lors d'un symposium organisé à l'occasion du congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, tenu à Vancouver. Le représentant du British Columbia College of Teachers, celui du Collège des enseignants de l'Ontario ainsi que le président du CAPFE y ont, à tour de rôle, fait état des défis de la formation à l'enseignement dans leurs provinces respectives. M. Arthur Levine, président de la Woodrow Wilson National Fellowship Foundation, a commenté ces défis à la lumière d'une importante enquête menée aux États-Unis<sup>2</sup>. De son côté, M. Ben Levin,


2. Arthur LEVINE, *Educating School Teachers*, Princeton, N.J., The Education Schools Project, 2006, 140 pages.

professeur à l'Ontario Institute for Studies in Education, de l'Université de Toronto, a agi en tant que commentateur. De ce symposium est ressorti que la formation initiale à l'enseignement ne peut reposer sur les universités seules. Ces dernières ne maîtrisent pas tous les paramètres importants pour assurer la formation d'une relève compétente. La valorisation sociale de la profession demeure essentielle pour y attirer les meilleurs candidats de même que de meilleures conditions de travail pour ceux et celles qui sont nouvellement embauchés. L'État doit aussi contribuer davantage en soutenant des projets innovateurs de préparation à l'enseignement. Finalement, le rôle des universités se termine à la diplomation des étudiants alors qu'il serait très utile qu'elles les accompagnent au cours des premières années de leur intégration au sein du milieu du travail.

Quant au secrétaire-coordonnateur, il a été invité à faire part de la fonction d'agrément devant différents groupes de personnes, dont :

- en septembre 2007, un groupe de professeurs japonais en visite au Canada ;
- en octobre 2007, M. Christian Forestier, du Haut Conseil de l'éducation de France ;
- en janvier 2008, les membres de la Commission de l'éducation en langue anglaise ;
- en février 2008, les membres de l'équipe de Coordination des services complémentaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

De plus, en octobre 2007, il a rencontré le nouveau doyen des études de premier cycle de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour discuter du processus d'analyse et d'évaluation des programmes en vue de leur agrément.



## Fonction d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

### Les programmes de formation à l'enseignement

Le processus d'agrément pour évaluer les programmes de formation à l'enseignement aux fins d'agrément est décrit à l'annexe III de ce rapport annuel.

Au cours de l'année 2007-2008, le CAPFE a consacré une partie de son énergie à l'étude et à l'analyse d'un nouveau profil de sortie qu'une université souhaite ajouter à un programme agréé en enseignement secondaire, lequel a été approuvé. Il s'est également penché sur deux nouveaux programmes de formation à l'enseignement secondaire au deuxième cycle qui s'adressent à des disciplines ou à des matières pour lesquelles il y a présentement une pénurie d'effectif. Les finissantes et les finissants de ces programmes, au terme de leurs études, obtiendraient un brevet.

Agrément des programmes de formation à l'enseignement	
Bilan général 2007-2008	
Nombre d'autorisations de démarrage sans agrément	1
Nombre de nouveaux programmes agréés	0
Nombre de programmes dont l'agrément a été renouvelé	4
Nombre de modifications approuvées pour des programmes agréés	23
<b>Total</b>	<b>28</b>

Agrément des programmes de formation à l'enseignement par université				
Bilan 2007-2008				
Université	Nombre d'autorisations de démarrage sans agrément (nouveaux programmes)	Nombre de nouveaux programmes agréés	Nombre de programmes dont l'agrément a été renouvelé	Nombre de modifications approuvées pour des programmes agréés
Université Bishop's	0	0	0	4
Université Concordia	0	0	0	0
Université Laval	0	0	0	0
Université McGill	0	0	0	0
Université de Montréal	0	0	0	4
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	0	0	0	0
Université du Québec à Chicoutimi	0	0	0	4
Université du Québec à Montréal	0	0	0	3
Université du Québec en Outaouais	0	0	4	0
Université du Québec à Rimouski	0	0	0	7
Université du Québec à Trois-Rivières	0	0	0	0
Université de Sherbrooke	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>23</b>

Agrément des programmes de formation à l'enseignement par type de profil de sortie				
Bilan 2007-2008				
Profil de sortie	Nombre d'autorisations de démarrage sans agrément (nouveaux programmes)	Nombre de nouveaux programmes agréés	Nombre de programmes dont l'agrément a été renouvelé	Nombre de modifications approuvées pour des programmes agréés
Éducation préscolaire et enseignement primaire	0	0	1	2
Enseignement secondaire	1	0	1	9
Enseignement des langues secondes	0	0	0	2
Enseignement de l'éducation physique et à la santé	0	0	0	2
Enseignement des arts	0	0	1	2
Enseignement en adaptation scolaire et sociale	0	0	1	5
Enseignement professionnel	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>23</b>

Pour l'un des programmes de deuxième cycle, qui est entièrement offert en téléapprentissage, le CAPFE a décidé d'accorder une autorisation limitée de mise à l'essai assortie d'un suivi qui aura lieu en mai 2009. Dans le cas de l'autre programme de deuxième cycle, le CAPFE a entamé le processus d'analyse, qui doit se poursuivre en 2008-2009.

Par ailleurs, le CAPFE a poursuivi l'étude des modifications de certains programmes agréés qui ont été demandées à la suite de changements apportés au régime pédagogique, et des ajustements demandés à la suite d'une visite de suivi de l'agrément. Les tableaux ci-dessus résument le travail accompli.

La liste des programmes agréés, par université et par type de profil de sortie, peut être consultée à l'annexe IV du présent rapport et sur le site Web du CAPFE [[www.capfe.gouv.qc.ca](http://www.capfe.gouv.qc.ca)].

La collaboration de toutes les universités tout au long des travaux a été remarquable. Les discussions ont invariablement porté sur l'objectif commun d'améliorer les programmes de formation à l'enseignement.

### **La préparation disciplinaire et didactique en mathématique, en science et technologie ainsi que dans les disciplines du domaine de l'univers social**

En 2005-2006, la Table de pilotage du renouveau pédagogique a recueilli un ensemble de données concernant l'application du Programme de formation de l'école québécoise. Elle a utilisé des données disponibles et, pour s'assurer de tracer un portrait plus complet, elle a procédé à un sondage auprès d'un échantillon d'enseignantes et d'enseignants titulaires de classes au primaire de même qu'auprès de l'ensemble des directions d'école des établissements d'enseignement du primaire et des conseillers pédagogiques.

Dans la version définitive du rapport qui a été rendue publique en décembre 2006, la Table de pilotage du renouvellement pédagogique s'est interrogée sur le niveau de préparation disciplinaire et didactique des futurs enseignantes et enseignants du primaire dans trois cas : la mathématique, la science et la technologie, ainsi que les disciplines du domaine de l'univers social. La Table de pilotage du renouvellement pédagogique a formulé la recommandation suivante :

Il est recommandé de demander aux universités, de concert avec le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), de revoir, et, au besoin, d'ajuster le curriculum de la formation initiale des maîtres en enseignement primaire, incluant ceux de l'adaptation scolaire, pour mieux les outiller au regard de l'enseignement de la mathématique, de la science et de la technologie.

Il est également recommandé de faire de même avec le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté<sup>2</sup>.

Dans la lettre du 19 septembre 2006 de M. Jean-Marc Fournier au président du CAPFE, le ministre demandait d'accorder une attention toute particulière à la préparation à l'enseignement de la mathématique ainsi que de la science et de la technologie et d'en vérifier la qualité. À la suite des observations et analyses du CAPFE, le ministre s'attendait à ce que le CAPFE fasse rapport de l'état de la situation en recommandant, le cas échéant, des modifications aux orientations ministérielles en place et aux programmes universitaires actuels.

En collaboration avec la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le CAPFE a procédé à la préparation et à l'administration de deux sondages, l'un à l'intention des étudiantes et étudiants de quatrième année des programmes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) et du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil *Primaire* (BEASS), et l'autre à l'intention des professeurs et des chargés de cours, autant disciplinaires que didactiques, et des superviseurs du quatrième stage de ces mêmes programmes. Des résultats préliminaires ont été présentés aux membres de la Table MELS-Universités en mai 2007 et, plus tard, un rapport d'analyse a été soumis à cette instance.

L'invitation à répondre au questionnaire de sondage a été lancée aux 1 389 étudiantes et étudiants de quatrième année inscrits dans les 12 programmes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) ; 424 ont répondu. Selon les universités, le taux de réponse des étudiants du BEPEP a varié entre 5 et 94 %, avec un taux moyen de 31 %. Par ailleurs, des 281 étudiantes et étudiants des 7 programmes du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil *Primaire* (BEASS), 79 ont répondu au questionnaire. Leur taux de réponse a varié entre 8 et 73 %, pour donner un taux de réponse moyen de 28 %. Du côté des professeurs, des chargés de cours et des superviseurs de stage (tous programmes confondus), selon les universités, le taux de réponse a varié entre 0 et 53 %, pour donner un taux moyen de 23 %.

Les résultats obtenus comportent donc des limites réelles quant à leur représentativité.

- Bien que plusieurs moyens différents aient été utilisés pour joindre les répondants (cohortes captives, invitation par courriel, invitation par courrier suivi d'un courriel ou transmission de mots de passe en main propre), il est impossible de savoir si, dans chacun des cas, tous les étudiants ont été joints.
- Les taux de réponse (de 5 à 94 % selon les universités) témoignent d'une variation importante. En somme, il n'y a que trois programmes (le BEPEP et le BEASS d'une même université et le BEPEP d'une autre) pour lesquels les taux sont suffisamment élevés pour être représentatifs de l'ensemble des étudiants de ces programmes.
- À cause du faible taux de répondants dans la majorité des universités, des marges d'erreur très importantes limitent la portée des résultats. Plus une marge d'erreur est importante, moins nous pouvons nous fier sur les résultats du sondage. Mis à part les trois programmes déjà mentionnés ci-dessus, la marge d'erreur est d'au moins 16 %.

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, TABLE DE PILOTAGE DU RENOUVELLEMENT PÉDAGOGIQUE, *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 132.

Rappelons également que les résultats recueillis portent sur les perceptions des étudiants et des membres des équipes pédagogiques. Il faut garder à l'esprit que certains étudiants peuvent avoir une conception superficielle des contenus disciplinaires, de leur enseignement et de leur apprentissage et que, par conséquent, il ne leur est pas donné de percevoir toute la complexité de leur pratique d'enseignement. Par ailleurs, la période de formation initiale est parfois remplie de conflits épistémologiques, soit des conflits entre la formation à l'université et la pratique sur le terrain. Ces conflits, aussi inévitables et nécessaires qu'ils soient, peuvent donner lieu à des frustrations et au sentiment de manquer d'outils pratiques et concrets.

Il est donc question des résultats des étudiants du BEPEP de cinq universités dont le taux de réponse a été supérieur à 30 % (N = 333).

Lors de la préparation du sondage, il semblait possible de comparer les résultats qui seraient recueillis auprès des équipes pédagogiques (c'est-à-dire les professeurs, les chargés de cours et les superviseurs de stage) du BEPEP et du BEASS à ceux qui seraient colligés auprès des étudiants de quatrième année du BEPEP et du BEASS. Or, il s'est avéré que le sondage auprès de ces personnes n'a pas connu la participation escomptée. Dans l'ensemble, le taux de réponse n'a atteint que 22 %, seulement 76 personnes ayant répondu au sondage. Trois universités ont franchi le seuil de 30 % pour le BEPEP et une université pour le BEASS. C'est le faible nombre de personnes concernées par ce sondage (une moyenne de 30 par université) associé au faible taux de réponse qui explique une marge d'erreur aussi élevée. Même en ne retenant que les universités qui présentent un taux de réponse supérieur à 30 %, le petit nombre de répondants ne permet pas d'effectuer d'analyses pertinentes et fiables. De plus, dans le cas du BEPEP, pour deux universités, il n'est pas possible d'analyser les réponses pour la science et technologie et l'univers social, car le taux de réponse pour ces disciplines baisse sous les 30 %.

En définitive, il n'a pas été possible de présenter et d'analyser les résultats tirés du sondage auprès des équipes pédagogiques du BEPEP et du BEASS. Cependant, pour ne pas complètement négliger l'effort déployé par les membres des équipes pédagogiques, leurs commentaires généraux ainsi que les suggestions qu'ils ont formulées ont été considérées.

Nonobstant le faible taux de réponse, les résultats obtenus permettent d'observer certaines tendances générales s'appliquant aux étudiants du BEPEP de cinq universités et de ceux d'un programme de BEASS. Ils permettent aussi de poser un certain nombre de questions. Les tendances observées sont les suivantes.

1. Les étudiants du BEPEP et du BEASS ont, en général, une attitude positive à l'égard de la mathématique et ont répondu être enthousiastes à l'idée d'enseigner cette matière. Cette attitude et cet enthousiasme diminuent légèrement pour l'enseignement de la science et technologie et de l'univers social. Ceux qui ont eu recours aux services d'aide en mathématique et en science sont d'avis que ces mesures leur ont été utiles. Cependant, il ressort que ces services d'aide gagneraient à être mieux connus.
2. Les résultats obtenus varient selon les universités. Cependant, en moyenne, les étudiants des deux programmes semblent assez bien maîtriser les savoirs essentiels de la mathématique ainsi que les compétences disciplinaires. Ils semblent généralement à l'aise pour favoriser l'acquisition et le développement des compétences du Programme de formation de l'école québécoise. Par contre, en science et technologie, les savoirs essentiels ainsi que les compétences disciplinaires et les compétences du Programme de formation semblent moins bien maîtrisés malgré une attitude et un degré d'enthousiasme élevé. D'un autre côté, en univers social, les étudiants semblent plus à l'aise avec les compétences du Programme de formation et les savoirs essentiels ayant trait à la société québécoise depuis 1980.
3. Le niveau d'aisance pour favoriser l'acquisition et le développement des compétences semble plus élevé chez les étudiants qui ont réalisé, lors du quatrième stage, des activités d'enseignement-apprentissage faisant appel aux compétences du Programme de formation. Par contre, c'est en science et technologie que les étudiants ont davantage recours à de l'aide de la part de leur enseignant associé, soit pour créer, planifier ou dispenser les activités d'enseignement-apprentissage.



4. Lors des stages au BEPEP, les étudiants reçoivent davantage de supervision pour les activités d'enseignement-apprentissage en mathématique que dans les autres disciplines.
5. Les étudiants du BEPEP et du BEASS disent être capables d'adapter leur enseignement de la mathématique pour répondre aux besoins des élèves en difficulté; toutefois, certains éprouvent toujours des difficultés. La capacité d'adapter l'enseignement est moins élevée en univers social et elle est encore plus faible en science et technologie où, dans certaines universités, moins de la moitié des répondants se disent capables d'adapter leur enseignement.
6. Les étudiants des deux programmes semblent généralement capables d'évaluer la progression des apprentissages chez leurs élèves et le degré d'acquisition des compétences en mathématique; toutefois, certains éprouvent toujours des difficultés. Cette capacité diminue en univers social et elle est encore plus faible en science et technologie.
7. Paradoxalement, même si les étudiants du BEPEP et du BEASS disent être capables de favoriser le développement des apprentissages, ils ont répondu que le programme ne semblait pas adéquatement les préparer pour enseigner les trois matières du Programme de formation de l'école québécoise. Par ailleurs, en général, ils ont qualifié de bonne ou de très bonne leur habileté à prendre en compte les orientations du Programme de formation.
8. L'accès à un laboratoire et à du matériel scientifique varie d'une université à l'autre. Il est possible de penser que le degré d'aisance avec les savoirs essentiels, les compétences disciplinaires et les compétences du Programme de formation en science et technologie serait accru si cet accès était plus uniforme et systématique. Par ailleurs, il faudra s'assurer que les étudiants élaborent des scénarios de rechange lorsque le matériel n'est pas disponible dans les écoles.

Les résultats permettent de formuler plusieurs questions destinées aux universités; les voici ci-dessous.

1. Est-il possible et pertinent de rehausser les exigences d'admission des étudiants de telle sorte qu'ils aient réussi des cours appropriés de mathématique et de science au collégial pour s'assurer qu'ils maîtrisent les notions fondamentales de chaque discipline? Est-il souhaitable d'avoir un examen d'admission obligatoire à l'entrée du programme et à la sortie pour vérifier la maîtrise de la mathématique?
2. Est-il possible et pertinent de concevoir et d'implanter une épreuve similaire à celle qui évalue leur maîtrise du français pour sanctionner les compétences disciplinaires en mathématique et en science et technologie avant la réalisation du troisième stage des programmes?
3. Comment consolider les forces et les acquis observés dans les programmes du BEPEP et du BEASS, notamment en misant sur le haut degré d'enthousiasme manifesté par les étudiants?
4. En tenant compte des observations recueillies, quelles modifications peuvent être apportées aux programmes de BEPEP et de BEASS (profil *Primaire*) pour assurer une meilleure formation disciplinaire et didactique, notamment en science et technologie et en univers social?
5. Est-il possible de concevoir et de mettre en place, pour chacune des compétences professionnelles du référentiel<sup>4</sup>, un ou plusieurs indicateurs qui permettraient de valider ou de mesurer la progression du développement des compétences professionnelles?
6. Comment utiliser davantage les niveaux de maîtrise attendus pour chacune des compétences professionnelles comme seuil minimal de réussite tout au long des programmes et, en particulier, à la fin des programmes?
7. Les questionnaires ne pourraient-ils pas être utilisés périodiquement pour évaluer l'efficacité des programmes?

<sup>4</sup> Lorsqu'il est question de référentiel, il faut comprendre qu'il s'agit d'un ou de l'autre des documents suivants. *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles* (2001), et *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles* (2001).

8. Comment pouvons-nous nous assurer que les services d'aide en mathématique et en science soient connus des étudiants, que ces services soient pertinents aux savoirs essentiels du Programme de formation de l'école québécoise et qu'ils permettent un réel redressement ?
9. Comment pouvons-nous nous assurer que la formation didactique et la formation en évaluation des apprentissages soient davantage liées aux principes et aux pratiques énoncés dans la Politique d'évaluation des apprentissages ?
10. Comment pouvons-nous nous assurer que les programmes préparent mieux les étudiants à adapter leur enseignement en fonction des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, particulièrement en science et technologie et en univers social ?
11. Comment pouvons-nous nous assurer que les étudiants des deux programmes puissent avoir accès à un laboratoire scientifique ainsi qu'au matériel et à l'équipement nécessaires pour préparer des activités d'enseignement-apprentissage ?
12. Comment pouvons-nous nous assurer que les superviseurs de stage soient en mesure de porter un jugement sur le niveau de maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner pour les trois disciplines examinées ?
13. Comment pouvons-nous nous assurer que les intervenants disciplinaires et didactiques (professeurs, chargés de cours) en mathématique, en science et technologie et en univers social des programmes du BEPEP et du BEASS des universités québécoises connaissent et maîtrisent mieux les compétences décrites dans le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire ?
14. Comment pouvons-nous nous assurer que les intervenants en didactique et en évaluation des apprentissages (professeurs et chargés de cours) en mathématique, en science et technologie et en univers social des programmes du BEPEP et du BEASS des universités québécoises connaissent et maîtrisent mieux les principes énoncés dans la Politique d'évaluation des apprentissages ?
15. Comment pouvons-nous nous assurer que les intervenants en didactique, en pédagogie et en évaluation des apprentissages (professeurs et chargés de cours) en mathématique, en science et technologie et en univers social des programmes du BEPEP et du BEASS des universités québécoises connaissent et maîtrisent mieux les principes de la politique concernant l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ?

Cette opération d'envergure qui a été menée pour évaluer la perception qu'ont les étudiants ainsi que leurs superviseurs de stage et leurs professeurs de leur formation relativement à certaines disciplines a mis en lumière la difficulté de colliger des données sur l'efficacité de la formation initiale à l'enseignement. Tous sont d'accord pour reconnaître que la perception des finissants par rapport à leur formation n'est qu'un des éléments permettant de juger de la qualité d'un programme. Actuellement, il y a peu de données plus objectives qui sont générées par les universités ou le milieu scolaire pour évaluer la qualité de la formation initiale. Cette situation préoccupe le CAPFE, qui reviendra sur ce sujet plus loin dans ce rapport.

En 2008-2009, le CAPFE a l'intention de poursuivre les discussions avec les universités concernant ces questions. Par ailleurs, lors de la reprise des visites de suivi, prévues pour 2009-2010, les comités de suivi de l'agrément s'informeront des divers travaux qui ont été réalisés, qui sont en cours de réalisation ou qui sont prévus et qui auraient pour objectif l'amélioration de certains aspects de ces deux programmes.

### **Les défis de la formation à l'enseignement au Québec**

Un programme est agréé s'il respecte les orientations ministérielles et s'il permet le développement des compétences professionnelles déterminées par le ou la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui ont été présentées dans les documents *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* et *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations et les compétences professionnelles*, parus en 2001.

Selon la compréhension qu'en ont les membres du CAPFE, un programme peut être perçu comme un plan d'action élaboré en suivant une logique et des stratégies pour atteindre des finalités particulières. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants québécois, ces finalités ont été explicitées dans les deux documents d'orientation ministérielle cités précédemment. Il s'agit de former des professionnels de l'enseignement qui se reconnaissent par leur maîtrise de douze compétences. Cependant, le curriculum ne saurait se restreindre à un plan ou à un programme. En effet, chaque programme doit être implanté. Dans le cas de la formation initiale des enseignants, les universités ont dû les déployer, et les étudiants ont été invités à en faire l'expérience en s'y inscrivant. C'est à ce niveau qu'il est possible de déterminer la conformité de l'action avec le plan prévu. C'est à partir de l'expérience et à la lumière des observations recueillies dans l'action et après l'action que nous pouvons juger de la pertinence du programme et de voir s'il y a lieu d'ajuster le curriculum.

Entre 2004 et 2007, le CAPFE a effectué des visites de suivi dans l'ensemble des universités québécoises pour observer le déroulement de la mise à l'essai des programmes qui avaient été soumis pour agrément entre 2002 et 2004. L'objectif était d'en vérifier l'implantation et le niveau d'atteinte des objectifs annoncés dans les documents soumis à l'agrément.

Les comités de suivi de l'agrément se sont rendus dans chacune des universités pour savoir dans quelle mesure les orientations ministérielles étaient intégrées dans la formation des enseignants et pour observer comment les équipes pédagogiques se concertaient pour assurer la synergie nécessaire à une formation cohérente et organisée. Lors de chacune des visites, un échantillon d'étudiants a été invité à témoigner des expériences d'apprentissage de chacun à l'intérieur des différents programmes. De même, des professeurs et des chargés de cours ont été interrogés pour voir comment ils participaient à la formation de la relève enseignante.

Ces visites ont révélé un certain nombre de forces et de faiblesses. Il est utile et pertinent d'en rappeler ici les grandes lignes, même si les rapports annuels du CAPFE des trois dernières années en font état.

Le CAPFE a observé que toutes les universités ont porté une attention particulière à la qualité de la langue d'enseignement dans tous les programmes. La perception des étudiants a aussi changé au cours des dernières années, si bien qu'ils considèrent maintenant que leur défi consiste à maîtriser la langue d'enseignement, puisqu'ils se voient comme des modèles langagiers. Par ailleurs, les efforts ont porté jusqu'à maintenant sur le perfectionnement de la langue écrite. Pour ce faire, des centres d'aide en français ont été mis sur pied et un test de certification sera élaboré pour mesurer la compétence à l'écrit; ce test sera d'ailleurs utilisé dans toutes les universités francophones dans un avenir prochain. Un peu partout, des mesures de soutien formelles et informelles ont été mises sur pied et elles nous paraissent prometteuses. Par contre, il ne faut pas perdre de vue la dimension orale de cette compétence, et il s'agit de s'assurer qu'elle est développée au même rythme et à la même hauteur que l'écrit.

Les stages constituent une composante importante de tous les programmes de formation. Ils ont été organisés de sorte que les étudiants effectuent habituellement un stage chaque année. Dans plusieurs régions, des mécanismes de concertation régionale ont été mis en place pour assurer une concertation efficace avec les milieux de pratique. Des universités ont implanté des programmes de formation des enseignants associés, d'autres ont même été capables de s'assurer que les stages n'aient lieu que dans les classes d'enseignants qui connaissent et maîtrisent eux-mêmes les compétences professionnelles.

La culture universitaire privilégie l'expertise des professeurs, et cette culture a eu un effet d'entraînement dans les facultés et les départements d'éducation. Partout où elle a eu lieu, l'intégration de la formation des maîtres dans les universités a eu une incidence majeure sur les règles du jeu. On s'attend des professeurs embauchés qu'ils obtiennent des subventions de recherche, qu'ils publient des articles et qu'ils soient à la fine pointe de leur spécialité. L'éducation étant un phénomène complexe, les personnes qui interviennent en formation des maîtres ont souvent des profils hétérogènes. Parmi ceux qui forment le corps enseignant, certains ont décidé de faire un doctorat pour former la relève. Nous y trouvons aussi des professeurs qui n'ont jamais enseigné dans les écoles, mais qui proviennent des sciences

connexes à l'éducation, telles la sociologie, la psychologie, l'administration, la philosophie ou la psychoéducation, ainsi que d'autres, appelés les « enseignants disciplinaires », qui peuvent enseigner des contenus tels l'histoire, la mathématique, les sciences et toutes les autres disciplines. Souvent, ces spécialistes ont été embauchés pour enseigner et faire de la recherche à l'intérieur de leur discipline.

Le premier défi qui se présente ici et auquel tous les acteurs sont confrontés est de trouver comment passer d'une culture où la tâche d'un professeur consiste à donner ses cours, à une culture de formation professionnelle où l'enseignement dans un programme est perçu comme une contribution au développement des compétences des futurs enseignants. Il faut également trouver comment passer d'une formation conçue comme l'accumulation de 120 crédits d'enseignement, à une formation perçue comme une suite d'expériences planifiées destinées à aider les étudiants à apprendre les connaissances nécessaires et à maîtriser les compétences attendues d'un nouvel enseignant. Le passage d'un paradigme de formation à un paradigme centré sur l'apprentissage et le développement des compétences constitue le défi majeur des institutions universitaires engagées dans la préparation à l'enseignement. Ce défi n'est pas unique au Québec ; il s'observe partout où il a décidé de former les enseignants dans des universités. Ce défi, qui est au cœur des orientations ministérielles publiées en 2001, est très exigeant, puisqu'il impose une réflexion profonde.

L'approche-programme à laquelle font référence les référentiels est perçue par plusieurs comme une stratégie efficace pour assurer une formation intégrée et amener la synergie au sein des équipes de formation. L'implantation de cette approche fait partie du changement de paradigme qui doit s'effectuer pour passer d'une formation plus traditionnelle et morcelée à une formation intégrée, centrée sur le développement de compétences. Les responsables de la formation à l'enseignement des universités québécoises sont aux prises avec cette notion d'approche-programme : il leur faut trouver comment la définir, comment l'implanter et comment en évaluer l'efficacité. Le CAPFE a voulu, en 2007-2008, consacrer du temps à cet important sujet.

Le deuxième défi est celui du développement et de l'évaluation des compétences professionnelles. Même si les programmes de formation des maîtres sont implantés depuis plusieurs années, il est apparu aux comités de suivi de l'agrément que la réflexion sur le développement des compétences n'est pas assez avancée. Bien qu'étant offerte dans 12 universités différentes à l'intérieur du territoire québécois, la formation des enseignants nous semble basée sur un modèle passablement homogène appliqué dans tous les programmes d'études. Par exemple, toutes les universités offrent une formation de 120 crédits qui sont découpés en activités de 3 crédits, à l'exception des stages qui varient entre 3 et 12 crédits. Chaque cours est encadré par un plan qui contient des objectifs, des contenus et des modes d'évaluation. Les liens entre le cours et la finalité du programme dans lequel il s'inscrit sont rarement explicités. Lors des visites de suivi, le CAPFE a constaté qu'il y a encore des plans de cours qui ne renvoient ni aux orientations ministérielles, ni aux compétences que les étudiants seront appelés à développer. Toutefois, lorsque les plans de cours mentionnent certaines compétences, ces dernières apparaissent souvent après les objectifs de formation, sans plus d'explication. Très peu de plans de cours permettent de mettre en place les stratégies qui expliquent comment ils peuvent contribuer au développement des compétences. Qui plus est, dans la grande majorité des cas, les modes d'évaluation restent traditionnels – tels des travaux individuels, des travaux de groupes et des examens – et ils ne permettent pas de juger de l'apprentissage des étudiants en rapport avec la maîtrise des compétences attendues à la fin du cours.

Toutes les universités disent diplômer des finissants compétents, et c'est tant mieux. Cependant, nous nous demandons si cette affirmation ne mériterait pas d'être appuyée par des données, par des preuves. En effet, à part le fait qu'un étudiant ait obtenu tous ses crédits, comment peut-on avoir la certitude qu'il a tout appris ce qu'il devait apprendre? Et sur quelles bases fonde-t-on ses douze compétences acquises? Est-ce que ce jugement porté sur la compétence des étudiants ne peut se faire qu'à l'intérieur de stages? À part les superviseurs de stage et les maîtres associés, qui d'autre au sein du corps professoral pourrait témoigner de la maîtrise des compétences des étudiants en tant que bons débutants ou que bons novices, ou encore affirmer qu'ils sont rendus à un niveau intermédiaire ou professionnel de maîtrise de leurs compétences?

Ces constats, qui s'ajoutent aux critiques reçues à propos de la méthodologie adoptée lors de la première ronde des visites de suivi, ont amené le CAPFE à changer les modalités et les objets sur lesquels il se penchera lors de la deuxième ronde des visites de suivi. Ces modalités ont déjà été présentées à l'ADEREQ. Ce que le CAPFE cherchera à comprendre lors des prochaines visites en vue de renouveler les agréments, c'est comment chacune des universités s'y prend pour développer les compétences professionnelles de ses étudiants. Il s'agira, plus précisément, de voir comment les compétences sont comprises par les différents acteurs du milieu universitaire, quels moyens ont été mis en place pour contribuer de manière significative à leur développement, comment elles sont évaluées et quels indicateurs permettent de déterminer l'atteinte d'une compétence professionnelle. Le CAPFE voudra examiner l'arrimage entre les cours et les expériences de stage de même qu'entre la théorie et la pratique. Il cherchera aussi à examiner la pertinence de la formation disciplinaire offerte aux futurs enseignants quant aux domaines enseignés. Finalement, il va rencontrer les personnes qui embauchent les diplômés pour vérifier si ces derniers ont les compétences requises pour leur intégration professionnelle et pour connaître la perception du milieu scolaire à l'égard de la contribution des universités à la formation des futurs enseignants.

Le défi de la formation d'enseignants compétents n'est pas exclusif au Québec; les échanges que le CAPFE a eus avec des représentants du Collège des enseignants de l'Ontario et du British Columbia College of Teachers le confirment. Également, une recherche panaméricaine portant sur la formation initiale des enseignants américains, menée par Arthur Levine<sup>5</sup> et rendue publique l'an dernier, met en lumière la mission complexe d'offrir une formation professionnelle dans un cadre universitaire<sup>6</sup>. La France ne semble pas échapper non plus aux difficultés éprouvées.

Conscient du chantier important qui doit être lancé pour continuer l'implantation des programmes et désireux de s'associer au dialogue instauré avec les universités, le CAPFE a décidé de retarder sa prochaine ronde de visites de suivi à l'implantation des programmes en vue de poursuivre la réflexion sur le développement des compétences, l'évaluation des compétences, le développement d'une approche-programme et l'arrimage entre la théorie et la pratique. C'est la raison pour laquelle il a organisé, pendant l'année, des journées thématiques sur ces enjeux, des journées thématiques qui se voulaient des lieux de rencontres interuniversitaires, pour réfléchir sur les défis et les pistes d'action concrètes en vue d'atteindre notre mission commune, soit celle de former une relève qui aura acquis les compétences attendues.

Le CAPFE voulait aussi, par ces journées thématiques, amorcer un dialogue sur les compréhensions respectives des compétences professionnelles en formation à l'enseignement et discuter des moyens efficaces et disponibles pour les développer. Il souhaitait, de concert avec les universités, cerner les expériences où des équipes ont été capables de préciser les niveaux de maîtrise des compétences des étudiants à la fin de chaque année.

Ces journées ont constitué des occasions ou des forums pour clarifier ou préciser ces concepts et ces processus, pour partager les bonnes pratiques et pour indiquer des pistes de solution qui répondront aux défis actuels de la formation à l'enseignement. Pour faciliter l'échange, le CAPFE a invité des représentants de programmes de formation à l'enseignement ainsi que des représentants d'autres programmes professionnels (par exemple, en pharmacie et en architecture) pour qu'ils puissent témoigner de leur expérience, partager leur perception des défis et exposer les solutions explorées pour les résoudre. Dans les pages suivantes, le CAPFE souhaite mettre en lumière le résultat des discussions et des échanges avec les universités.

5. Arthur Levine est l'ancien président du Teachers College de l'Université Columbia et l'actuel président du Woodrow Wilson Foundation.

6. Arthur LEVINE, *Educating School Teachers*, op. cit.



## L'approche-programme

Lors de la première journée thématique, le CAPFE a voulu amorcer une discussion sur l'approche-programme. Au cours des visites de suivi, le Comité a observé comment les équipes pédagogiques s'organisaient pour travailler ensemble vers l'atteinte des compétences professionnelles. Ce travail d'équipe, jugé essentiel, implique nécessairement un haut degré de concertation autour de la compréhension de chacune des compétences ainsi qu'une importante collaboration en vue de s'assurer que toutes les activités d'un programme concourent à leur développement. L'approche-programme est vue comme un moyen permettant la création ou la consolidation de l'équipe pédagogique. D'ailleurs, les référentiels des compétences l'ont clairement annoncé :

La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles requiert davantage une *approche-programme* et doit promouvoir une *formation intégrée*. Les savoirs doivent être mobilisés dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle. L'accent mis sur la formation pratique, au cours de la dernière réforme de la formation des maîtres, constitue un pas en avant. Toutefois, un fonctionnement en parallèle, soit d'un côté, des cours à teneur plus théorique et, de l'autre, des activités de formation pratique, est à éviter. Une « *approche-programme* » permet de remédier à la fragmentation de la formation et facilite l'intégration de toutes les activités. Elle est basée sur la concertation et la mise en réseau des différents acteurs : formatrices et formateurs, étudiantes et étudiants ainsi que gestionnaires au sein d'une « *équipe-programme* ».

Lors de la première journée thématique du CAPFE, tenue en octobre 2007, les participants ont déterminé plusieurs composantes ou critères d'une approche-programme qui doivent être présents et vivants dans les universités. Trois conférenciers ont présenté leur vision de l'approche-programme et leur expérience à l'égard de l'implantation d'une telle approche. Il s'agit de M. Bruno Dubois, conseiller à la formation à la Faculté de pharmacie de l'Université Laval, qui a partagé son expérience d'élaboration d'un nouveau programme de formation professionnelle ancré sur une approche-programme ainsi que les défis relevés lors de son implantation. Ensuite, M. Jocelyn Gagnon, professeur d'éducation physique et à la santé à l'Université Laval, a présenté comment ses collègues et lui ont réussi à introduire une approche-programme dans la formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. Finalement, M. Pierre Lefrançois, directeur des études et de la recherche à l'Université du Québec, a décrit comment avait été implantée une approche-programme dans trois programmes de deuxième cycle du réseau de l'Université du Québec.

Lors de cette journée, les participants ont cerné plusieurs défis associés au déploiement d'une approche-programme. Sans entrer dans trop de détails, en voici un résumé.

1. **La formation de l'équipe pédagogique :** Il est critique d'identifier toutes les personnes significatives (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage, enseignants associés, directions d'école) qui interviennent dans un programme de formation à l'enseignement. C'est à ce moment que le processus de maîtrise d'œuvre est créé. Le leader du processus est habituellement le doyen de la Faculté des sciences de l'éducation ou le doyen des études. Il est également important d'arrimer la formation initiale avec le milieu scolaire.
2. **L'implantation d'une approche-programme :** Une approche-programme peut être implantée par étape pour permettre aux membres de l'équipe pédagogique de l'approprier, de la tester et de faire les ajustements nécessaires en cours de route. L'implantation d'une approche de ce genre suppose la compréhension du concept de compétence en vue d'intégrer ce nouveau paradigme dans l'université. Tous devraient idéalement y adhérer, mais cela n'est malheureusement pas toujours le cas.

7. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, 2001, p. 216, et QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*, 2001, p. 182.

3. **La précision d'une vision commune :** La précision et le partage d'une vision et de valeurs communes vis-à-vis des objectifs du programme et centrées sur le développement des compétences professionnelles sont essentiels. Il faut aussi assurer un suivi de cette vision et, le cas échéant, apporter les ajustements nécessaires. Cela suppose la transmission régulière d'information à tous les membres de l'équipe pédagogique (au moyen, par exemple, de réunions, de courriels, de conférences téléphoniques ou de sites de clavardage).
4. **La structure administrative :** La structure administrative d'une faculté, ou de ce qui en tient lieu, doit favoriser l'arrimage ou l'harmonisation entre les programmes et les ressources humaines (professeurs, chargés de cours, superviseurs, enseignants associés, etc.). Il est aussi important de décloisonner le programme et d'assurer sa continuité verticale et horizontale.
5. **La promotion d'une culture de collaboration ou de coopération :** Le développement des compétences professionnelles à l'intérieur d'une approche-programme ne peut se faire sans la mise en place de mécanismes de collaboration entre tous les membres de l'équipe pédagogique. Collaborer et coopérer nécessitent du courage pour se critiquer et être critiqué. Cela demande aussi de l'humilité. Cette culture doit mener à un sentiment d'appartenance de la part des membres de l'équipe pédagogique à l'égard d'un programme. Il est important de ne pas oublier la contribution du milieu scolaire dans le développement des compétences professionnelles. De plus, la culture de l'établissement universitaire doit valoriser l'enseignement offert au premier cycle ; il semble en effet que, dans les universités, l'accent est souvent mis sur les cycles supérieurs et sur la recherche. Finalement, la recherche semble indiquer que l'implantation et la survie d'une approche-programme ne peuvent se faire sans une équipe pédagogique stable. Un roulement de personnel est toujours possible, et même souhaitable pour introduire des idées nouvelles, mais trop de roulement au sein d'une équipe cause de l'épuisement chez ceux qui restent. Qui plus est, le travail d'équipe exige du temps et il est important que ce temps soit reconnu par l'université. La capacité, la disponibilité et l'habileté de travailler en équipe devraient être retenus parmi les critères d'embauche des professeurs qui interviennent dans la formation initiale.
6. **L'appropriation des compétences professionnelles :** L'équipe pédagogique doit s'approprier les compétences professionnelles, en particulier une compréhension commune de chacune des compétences. Pour ce faire, les membres de l'équipe doivent être capables de se concerter, de collaborer ensemble et de travailler en équipe.
7. **Les ressources en soutien à l'approche-programme :** Pour assurer un déploiement du programme permettant le développement des compétences professionnelles, il faut que toutes les ressources matérielles (laboratoires scientifiques, ateliers, laboratoire informatique, etc.), documentaires et didactiques nécessaires soient réunies et mises en place. Cela suppose un suivi périodique en vue de s'assurer que les ressources sont adéquates, à jour et en nombre suffisant.
8. **Le suivi des compétences professionnelles :** L'implantation et le déploiement du programme de formation doivent se faire de telle sorte que tous les intervenants savent où est rendu chaque étudiant dans le développement de ses compétences professionnelles et qu'ils savent où il s'en va et par quelle trajectoire. Cela suppose que le programme dispose d'indicateurs permettant de suivre la progression du développement des compétences professionnelles. Un processus de régulation de ce genre peut difficilement se faire autrement qu'en équipe. Un membre de l'équipe pédagogique doit ainsi forcément savoir ce qui se fait dans les autres cours pour éviter un dédoublement inutile et pour mieux comprendre où sont rendus les étudiants. Cette capacité fait appel à la collaboration entre les membres de l'équipe pédagogique.

9. **L'intégration des apprentissages:** Les activités d'apprentissage, qu'elles soient théoriques ou pratiques, doivent être intégrées. Il faut donc prévoir un moyen ou un processus qui invite l'étudiant à faire cette intégration, sous la supervision de l'équipe pédagogique (au moyen du transfert des acquis entre les cours et les stages, d'un portfolio, de séminaires, d'ateliers, etc.). Ces activités d'intégration doivent être effectuées périodiquement pendant la formation, et non seulement à la toute fin. Il faut offrir des situations qui obligent les étudiants à faire appel à leurs connaissances. Le dossier progressif et le cahier de compétences (le portfolio) sont des moyens pour soutenir l'appropriation des compétences.
10. **La responsabilisation de l'étudiant:** Le programme doit responsabiliser l'étudiant pour que celui-ci s'implique à la fois dans la vie étudiante, mais aussi dans sa communauté. Il faut également que le programme trouve des moyens concrets pour présenter l'approche-programme aux étudiants qui s'y inscrivent pour qu'ils soient conscients du parcours qu'ils entreprennent.
11. **La formation pratique:** L'expérience pratique doit être articulée à l'aide des cours théoriques et non pas constituer une expérience parallèle, sans lien ou sans possibilité de transfert.
12. **Le bilan du programme:** Périodiquement, l'université doit réaliser une évaluation du programme en ce qui concerne l'atteinte des compétences professionnelles et l'efficacité du déploiement du programme. Cette autoévaluation peut être jumelée à une visite de suivi de l'agrément. Les observations du bilan et de la visite de suivi permettront de cerner des aspects à améliorer.

### **Le développement des compétences professionnelles**

La deuxième journée thématique, tenue en novembre 2007, avait pour objet de soutenir la réflexion sur le développement des compétences professionnelles afin d'aider les universités à réaliser ce qu'elles avaient annoncé lors du dépôt des projets de programmes. Le souhait du CAPFE est de pouvoir constater, au cours de ses prochaines visites de suivi, que les problèmes observés ont été résolus ou sont en voie de l'être.

L'actualisation des deux référentiels présente un certain nombre de défis ou de questions, qui sont présentés ci-dessous.

- **La terminologie:** La terminologie utilisée dans les référentiels nécessite une interprétation de la part des équipes pédagogiques. Il est important de donner du sens aux compétences dans le contexte d'une approche descendante. Les institutions doivent laisser de la place aux interprétations.
- **L'organisation des compétences:** Elles sont organisées et présentées de manière linéaire, alors qu'elles doivent être vues comme globales et complexes. Il est dangereux de les découper à l'intérieur des cours. Ce constat ou cet état des choses ne ressort pas clairement dans les référentiels. De plus, certaines compétences professionnelles sont plus difficiles à traduire et à interpréter en activités de formation (par exemple, les compétences n° 1 et 12<sup>8</sup>). Il existe une certaine complexité pour préciser les frontières entre certaines compétences (par exemple, les compétences n° 3, 4 et 5), les compétences n'étant pas toutes de taille ou de dimension égale.
- **La présentation des savoirs disciplinaires:** Les savoirs disciplinaires ne sont pas explicités clairement et nous en déduisons qu'ils font partie de la première compétence, mais cela reste à construire. L'équipe pédagogique doit préciser les savoirs qui sont nécessaires à la pratique enseignante. De plus, la première compétence exige de prendre du recul face au contenu enseigné. La transmission culturelle est plus efficace lorsqu'elle est conscientisée. Finalement, cette compétence semble difficile à apprécier pleinement pendant les stages.
- **L'organisation curriculaire:** Présentement, le curriculum des universités est découpé en activités de trois crédits et ne se prête pas toujours et nécessairement à une formation fondée sur le développement de compétences professionnelles.

8. Dans le présent document, les compétences professionnelles mentionnées sont décrites dans les référentiels publiés par le Ministère.



- **Les finalités de la formation à l'enseignement :** Les universités doivent continuer à préciser les finalités de la formation professionnelle à l'enseignement. Il est important de savoir ce qu'est un excellent enseignant et comment le reconnaître.
- **L'équipe pédagogique :** Il est essentiel que chacun des membres de l'équipe pédagogique connaisse les compétences professionnelles et que les responsables du programme sachent reconnaître les préoccupations des membres de l'équipe ainsi que leur rapport au programme et à ses finalités. Avant de pouvoir parler de l'intégration des compétences, il faut que les différents acteurs du programme en aient une compréhension commune et qu'ils y adhèrent. Par ailleurs, il faut comprendre qui sont les membres de l'équipe pédagogique. Au fil du temps, les intérêts des professeurs ont évolué et ils ont d'autres préoccupations. À la lumière des données qui révèlent que, dans un grand nombre de programmes, la formation à l'enseignement est offerte par une majorité de chargés de cours, il est pertinent de se demander si les professeurs permanents sont toujours préoccupés par la formation de praticiens professionnels.
- **L'évaluation de la progression des compétences :** Les universités se questionnent sur les moyens qui permettraient d'apprécier la progression du développement des compétences sur une période de quatre années. Même s'il semble plus facile de les évaluer lors des stages, le défi est de les évaluer pendant les cours du programme. Il s'agit de trouver comment créer une synergie qui permette de faire développer les compétences à l'intérieur des plans de cours plutôt que de les y plaquer. Il faut aussi définir une gradation dans l'acquisition des compétences.
- **La stabilité de l'équipe pédagogique :** Il est important d'examiner la tâche professorale pour mieux l'arrimer avec la mission du développement des compétences. Un défi important est la permanence des membres de l'équipe professorale pour maintenir la cohérence dans la formation. En effet, les chargés de cours arrivent et partent constamment. Les superviseurs de stage et les enseignants associés ont peu d'occasions d'arrimer leurs interventions aux autres volets de la formation. Certains programmes ont mis en place des expériences d'îlots d'échanges pour permettre d'intervenir pendant les années de formation (grappes). Cependant, il n'est pas facile de mettre cette stratégie de collaboration en œuvre. Le défi est de faire l'arrimage avec les partenaires internes et externes.

L'organisation et le déploiement d'activités d'apprentissage permettant le développement des compétences professionnelles présentent aussi des défis et soulèvent des questions. En voici quelques exemples.

- **La concertation :** Il faut assurer la concertation entre les professeurs autour des plans de cours. Comment assurer cette concertation? Le défi est d'entraîner les collègues et les chargés de cours. Il existe des innovations à l'intérieur des structures universitaires actuelles. Peut-on penser à des équipes de professeurs regroupés par année ou par session? Cependant, les formateurs n'ont pas la reconnaissance qu'ils méritent dans leur tâche. Comment créer et renforcer le lien entre les professeurs et les superviseurs de stage? Comment en arriver à avoir une articulation formelle (par exemple l'alternance entre les cours et les stages)?
- **L'identité professionnelle :** Les programmes pourraient profiter des séminaires d'intégration ou des séminaires synthèses pour construire l'identité professionnelle chez les étudiants. Le dossier professionnel ou le portfolio pourraient servir de moteur dans la construction de l'identité. Parmi les solutions possibles, l'approche par cohortes permettrait aux étudiants de créer des réseaux et de construire leur identité.
- **La progression dans le développement des compétences :** Il est difficile de traduire les compétences dans une progression. À la fin de chaque année d'études, les programmes ne devraient-ils pas permettre la mesure d'un seuil de compétence minimal? Un outil important de suivi est le portfolio : il permet d'observer le développement des compétences. Il faut que l'étudiant puisse réguler l'acquisition de ses connaissances en cours de route. Les activités synthèses pourraient faciliter la régulation et la certification.

- **La démarche réflexive**: Pour former un enseignant compétent, il faut mettre en place des dispositifs pour que l'étudiant se remette en question. Par exemple, il est possible de lui offrir d'aller enseigner à l'étranger pour observer la profession et les disciplines autrement.
- **Les savoirs disciplinaires**: Il faut raffermir la place des savoirs disciplinaires. La compétence passe par une base solide dans les savoirs disciplinaires. C'est tout le rapport à la culture et à la discipline de référence qui s'y construit.
- **La culture d'un programme**: Il faut essayer d'encourager la structuration d'une culture organisationnelle du programme, où les cours appartiennent au programme plutôt qu'aux professeurs.
- **Le profil d'entrée à un programme**: À l'admission des étudiants, serait-il souhaitable que les universités utilisent des profils d'entrée pour effectuer la sélection des candidats?

### **L'évaluation des compétences professionnelles**

Lors de la troisième journée thématique, tenue en février 2008, le CAPFE souhaitait approfondir la question complexe de l'évaluation des compétences. Il poursuivait alors trois objectifs :

1. **Saisir** les enjeux relatifs à l'évaluation des compétences professionnelles pour l'ensemble des activités de la formation initiale.
2. **Expérimenter** ensemble la construction de moyens pour évaluer des compétences professionnelles et pour tenir compte de la progression de leur développement.
3. **Amorcer** des chantiers de travail pour soutenir le développement de moyens permettant l'évaluation des compétences professionnelles.

Professeure d'architecture et vice-doyenne aux affaires académiques à la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal, M<sup>me</sup> Manon Guité a décrit comment les programmes du baccalauréat et de la maîtrise professionnelle de sa faculté préparent les futurs architectes. En invitant M<sup>me</sup> Guité à faire cette présentation, le CAPFE voulait apprendre comment avaient été conçus et implantés ces programmes de formation axés sur le développement de compétences professionnelles. De plus, il souhaitait savoir comment l'équipe professorale réussissait à évaluer la progression des compétences des étudiants.

Le parcours de formation en architecture (baccalauréat et maîtrise) est caractérisé par six ateliers de projets offerts à chacune des sessions du baccalauréat et par trois ateliers de projets à la maîtrise. Des blocs de cours théoriques ou thématiques s'imbriquent dans chacun des ateliers. Un atelier est une situation pratique qui se veut la plus authentique possible et qui regroupe une douzaine d'étudiants sous la supervision d'un architecte. L'étudiant doit construire son problème, concevoir une solution, expérimenter des actions et soumettre son projet à la critique à raison de deux ou trois fois par session. La communication de l'étudiant avec ses collègues, ses professeurs et les architectes qui assistent aux ateliers est au centre de l'apprentissage, puisque c'est par la communication que l'étudiant reçoit leur rétroaction relativement à ses apprentissages.

L'étudiant est évalué selon une grille de 37 critères de performance ; ils ont été établis par l'organisme qui agréé les programmes de formation en architecture au Canada. Ces critères permettent à l'équipe pédagogique de mesurer ou d'apprécier la progression du développement des compétences spécifiques de l'architecture.

L'implication des professionnels (c'est-à-dire celle des architectes en pratique et celle de l'Ordre des architectes) est très importante dans la mise en œuvre du programme de formation, puisqu'ils participent activement à l'évaluation des projets d'ateliers.

La professionnalisation de l'étudiant est également importante. Elle est créée et maintenue par le portfolio et la documentation rassemblée pendant le projet d'atelier.

L'intégration de la formation théorique avec la formation pratique est un aspect-clé du programme. En effet, les cours théoriques doivent nourrir le projet d'atelier. De plus, il y a un lien étroit entre les cours similaires (par exemple les cours de construction), de telle sorte

qu'un cours se structure sur les apprentissages faits ou les connaissances acquise dans le cours précédent. Cette cohérence et cette continuité exigent une collaboration étroite des membres de l'équipe pédagogique.

Par ailleurs, le programme de formation en architecture présente un certain nombre de défis relativement au déploiement du programme, notamment :

- l'intégration des savoirs et des connaissances avec le projet d'atelier ;
- le suivi de la progression des apprentissages par l'entremise d'une documentation étoffée ;
- la présence de ressources humaines et matérielles adéquates en vue d'atteindre l'efficacité maximale du programme ;
- l'utilisation des technologies de l'information et des communications pour maintenir une trace de la progression du développement des compétences (importance de contrer l'habitude du *jeter après usage*) ;
- le développement d'une vision commune et partagée des indicateurs ou des critères utilisés pour évaluer les compétences ;
- l'élaboration d'un outil de rétroaction qui soit adéquat et pertinent.

Selon M<sup>me</sup> Louise Bélair, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement comporte quelques facteurs incontournables. Elle est d'avis que certaines compétences sont au service d'autres compétences, que certaines sont plus claires que d'autres et que certaines se développent progressivement sur une longue période de temps. Le développement des compétences professionnelles suppose également l'acquisition de savoirs et de connaissances. De plus, il faut comprendre qu'une compétence est complexe, qu'elle évolue, qu'il faut la traiter dans sa globalité et qu'elle est singulière, c'est-à-dire, qu'elle se rattache à un contexte spécifique.

Selon M<sup>me</sup> Bélair, un cours ne peut que prédire le niveau de développement d'une compétence et ce n'est que plus tard, lors des stages, qu'il est possible d'observer et de mieux apprécier son développement effectif. Elle est d'avis qu'il y a deux dimensions à l'évaluation : l'aide à l'apprentissage, et la certification ou la régulation. La première consiste à indiquer à l'étudiant ses forces et ses faiblesses en vue de l'aider à cibler des activités de soutien. La deuxième permet à l'étudiant de porter un regard réfléchi sur le développement de ses compétences.

Ce type d'évaluation exige que la structure universitaire soit apte à la soutenir. Selon M<sup>me</sup> Bélair, l'encadrement requis pour ce type d'évaluation est lourd et exigeant. La clientèle actuelle des programmes de formation à l'enseignement a besoin d'être soutenue, parce que beaucoup d'étudiants sont admis à l'université avec certaines lacunes.

La formation fondée sur le développement de compétences professionnelles touche le système de crédits cumulés. L'étudiant réussit le programme et devient un enseignant s'il cumule des crédits avec une moyenne jugée acceptable. Mais, selon M<sup>me</sup> Bélair, il peut arriver qu'un étudiant réussisse son programme sans pour autant être un bon enseignant. Ce n'est pas la somme des crédits qui devrait déterminer la compétence d'une personne. Toutefois, l'évaluation du futur enseignant n'est pas une tâche facile.

Ce que propose M<sup>me</sup> Bélair, ce sont deux grands champs de développement des compétences : la formulation d'indicateurs de développement et la formulation d'indicateurs de performance. Avant de mettre au point des indicateurs de développement, il faut définir le modèle cognitif que recèle la compétence. Aussi, une compétence se construit à l'aide d'activités d'apprentissage. Il faut également déterminer le niveau de développement des compétences des étudiants en tenant compte de leurs acquis (connaissances, savoirs et compétences acquises) à l'entrée dans le programme.

Elle souligne une importante dérive qui se manifeste présentement dans les instituts universitaires de formation des maîtres en France et qu'il faudrait éviter au Québec, soit la création d'une longue liste de comportements observables. Dans ce contexte, elle a soulevé la question suivante : si un étudiant a manifesté un certain nombre de ces comportements, a-t-il atteint

les compétences ? À force de décortiquer la compétence en comportements observables, le risque est de perdre l'essence même de la compétence. Chose certaine, un étudiant de quatrième année devrait démontrer plus de compétences qu'un étudiant de première.

Pour attester la maîtrise de la compétence d'un étudiant dans la réalisation d'une tâche, l'évaluation de l'étudiant doit être effectuée dans différents contextes et à différents moments. M<sup>me</sup> Bélair suggère de dresser des profils de performance pour chacune des compétences en s'inspirant des échelles présentées par le Ministère, avec un profil de sortie à la fin. Ces profils de sortie permettraient de réfléchir en termes de contextes et de type de tâches demandées. Le défi est de voir comment le profil de performance s'enrichit dans chacun des cours et tout le long du programme.

Il existe plusieurs outils intéressants pour rendre compte du développement des compétences dans un système qui est fondé sur des notes et des crédits. Ces outils sont déjà largement utilisés dans plusieurs programmes, surtout pour les stages.

a) Le dossier professionnel ou le portfolio

L'étudiant conçoit et documente différentes situations qui lui ont permis de développer les compétences. C'est de cette façon qu'il peut faire la démonstration de sa compétence comme futur enseignant. Par contre, la mise en place d'un tel instrument est perçue par l'étudiant comme une exigence supplémentaire, puisqu'il n'est rattaché à aucun cours. De plus, l'étude et l'appréciation du cheminement de l'étudiant sur une période de quatre ans supposent que le programme dispose de ressources humaines adéquates pour faire ce type de suivi. Puis, il faut déterminer comment accorder des crédits à ce document en vue de le reconnaître comme instrument fondamental à la formation.

b) Le mémoire professionnel

Le mémoire professionnel permet à l'étudiant d'approfondir une thématique qu'il a vue dans un cours ou une situation vécue en stage. C'est une façon de l'initier à la recherche. Par contre, bien que ce soit un moyen très pointu de porter un jugement sur l'atteinte des compétences professionnelles, il n'est pas nécessairement possible de conclure qu'un bon mémoire témoigne que l'étudiant a effectivement développé toutes les compétences souhaitées. De plus, l'étudiant n'est pas toujours convaincu de l'utilité d'une telle démarche.

c) Le jury

L'étudiant peut démontrer qu'il a développé ses compétences professionnelles lors de rencontres individuelles. Ce type d'évaluation peut être critiqué parce que les critères des jurés sont subjectifs. Cependant, sa mise en œuvre exige beaucoup de préparation et de collaboration entre les membres qui le constituent.

L'évaluation des compétences est un processus qui permet de poser un jugement. Un professeur doit être outillé pour être en mesure de juger du niveau de compétence d'un étudiant.

### La formation en milieu de pratique

Lors de la quatrième journée thématique, tenue en mars 2008, le CAPFE a invité les universitaires à réfléchir ensemble sur quatre aspects de la formation en milieu de pratique. Pour ce faire, le Comité a fait appel aux professeurs Enrique Correa Molina, de l'Université de Sherbrooke, Colette Gervais, de l'Université de Montréal, et Liliane Portelance, de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Lors de trois ateliers, les professeurs et les superviseurs de stage ont examiné de plus près quelques aspects de la formation en milieu de pratique. Ils ont voulu notamment :

1. **partager des expériences** touchant l'intégration de la formation en milieu de pratique avec la formation théorique;
2. **prendre connaissance du cadre de référence** sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires qui a été élaboré par un sous-comité de la Table MELS-Universités;

3. **échanger** sur les enjeux de la formation pratique ;

4. **définir les préoccupations** qui sont partagées à l'égard de la formation en milieu de pratique.

Les professeurs Enrique Correa Molina, de l'Université de Sherbrooke, et Colette Gervais, de l'Université de Montréal, ont présenté des exemples de pratiques de supervision et ont souligné leurs conséquences. Ils ont abordé deux aspects importants : l'entretien de supervision, et le rôle et la fonction du superviseur lors des visites à l'école. Ils ont présenté deux styles de supervision qui semblent être utilisés fréquemment, soit le style directif et le style interactif. L'organisation de l'entretien de supervision peut se faire de trois façons : en phase d'élaboration, par thème ou en ordre chronologique. Il en ressort qu'il est important que le superviseur et l'enseignant associé connaissent bien leurs rôles respectifs et qu'ils puissent établir une relation de travail fondée sur une vision commune et sur le développement des compétences professionnelles.

La deuxième partie de leur présentation a été consacrée aux rôles et aux fonctions du superviseur lors de la visite du stagiaire dans le milieu scolaire. Deux types de profils de superviseurs ont été observés lors de leurs visites en milieu scolaire : l'accompagnateur solo (un stagiaire avec un superviseur) et, la formule la plus courante, le superviseur et l'enseignant associé formant un tandem de coformation. Dans le premier type, le superviseur semble jouer un rôle prédominant ; même si l'enseignant associé est consulté, on pourrait penser que la vision du superviseur prime sur celle de l'enseignant associé. La contribution de l'enseignant associé n'est pas réellement mise en évidence, faisant en sorte qu'il ne se sente pas considéré. L'effet sur le stagiaire est variable : les messages ou les attentes peuvent être contradictoires.

Par contre, dans un tandem de coformation, le superviseur et l'enseignant forment une équipe où différents points de vue sont explorés. L'enseignant associé se sent appuyé dans son rôle et peut porter un regard différent sur sa pratique dans le contexte de l'école. Le stagiaire est davantage rassuré et la visite est plus stimulante. Le superviseur aussi en retire des bénéfices, puisqu'il est en mesure de mieux apprécier le contexte scolaire.

L'atelier qui a suivi cette présentation a permis aux personnes présentes de réfléchir autour de l'un des deux thèmes suivants :

- les approches privilégiées par les superviseurs lors des entretiens de supervision : comment les organiser et comment apprendre à mener les entretiens de supervision ?
- la coformation des stagiaires : dans quelle mesure est-ce réalisable et quelles conditions sont favorables au travail de coformation des superviseurs universitaires ?

Lors de la deuxième intervention, M<sup>me</sup> Gervais a présenté un cadre de référence susceptible d'orienter la formation des enseignants associés et celle des superviseurs. Ce cadre a été élaboré par un sous-comité de la Table MELS-Universités, présidé par M<sup>me</sup> Portelance.

Après avoir situé le contexte dans lequel ce cadre a été élaboré ainsi que les moyens utilisés par ce sous-comité, M<sup>me</sup> Gervais a présenté les finalités de la formation qui pourrait être offerte aux enseignants associés ainsi que les compétences attendues à leur égard. Par la suite, elle a décrit les finalités de la formation des superviseurs ainsi que les compétences attendues.

Certes, il y a beaucoup de similitudes entre les finalités et les compétences attendues de ces deux types d'acteurs. La distinction, cependant, se situe davantage du point de vue de chacun. Le point de vue du superviseur prend ancrage à l'université, tandis que celui de l'enseignant associé est davantage ancré dans le contexte scolaire. Il en est de même pour les compétences attendues de ces deux acteurs agissant en complémentarité pour le bénéfice du stagiaire.

La journée thématique s'est terminée par une séance plénière, dont l'objectif principal était de faire le point sur les idées qui sont ressorties des ateliers. Les participantes et les participants ont soulevé plusieurs questions et exprimé leurs préoccupations à l'égard de la formation en milieu de pratique. Les voici.

1. Comment mettre en relation l'expertise de chacun des acteurs de la formation pratique (superviseur et enseignant associé)? Et par quels moyens ou à l'aide de quelles ressources?
2. Quels acteurs sont les mieux placés pour favoriser l'intégration des connaissances et des savoirs dans chacun des deux milieux de formation? Comment veiller à ce que cela se réalise de façon bidirectionnelle?
3. Qu'est-ce qui témoigne, chez l'apprenant, d'une intégration de la formation: une activité de réflexion seulement? une activité de performance seulement? Quel profil du formateur assure l'intégration: un profil spécifique ou tous les profils confondus?
4. Les programmes disposent-ils des moyens favorisant la concertation, la formation et la valorisation des différents acteurs de la formation pratique?
5. Serait-il souhaitable de passer d'une logique de coformation basée sur la bonne volonté des acteurs à une logique de coformation davantage institutionnalisée et inscrite dans des mandats, des structures et des contrats?
6. Dans le processus de professionnalisation des futurs enseignants, à quel endroit situe-t-on l'élève?
7. Une réelle coformation nécessite la concertation entre les différents acteurs de la formation (enseignants associés, superviseurs, professeurs universitaires et stagiaires): communication, partage, compréhension et reconnaissance des rôles mutuels en des lieux formels soutenus par les structures institutionnelles. Mais en bénéficie-t-elle vraiment toujours?

Il existe un autre aspect de l'organisation de la formation en milieu de pratique qui préoccupe le CAPFE mais qui n'a pas fait l'objet de discussion lors de cette journée thématique: il s'agit de l'utilisation des sommes d'argent attribuées par le Ministère à la fois aux universités et au milieu scolaire pour financer la formation pratique.

Jusqu'à récemment, les universités recevaient une enveloppe dédiée à la formation pratique. Or, les règles de financement ont été modifiées et ces sommes, quoique toujours versées, ne se trouvent plus sous la forme d'une enveloppe dédiée, ce qui fait en sorte qu'elles ne sont pas toujours utilisées aux fins de la formation pratique; les universités peuvent alors les allouer à d'autres activités universitaires.

Dans un autre temps, les enseignants associés des commissions scolaires et des écoles privées qui accueillent des stagiaires reçoivent une somme d'argent pour chaque stagiaire. Cette somme est allouée à l'encadrement adéquat des stagiaires par l'enseignant associé pour favoriser la formation et la valorisation de son rôle. Or, lors des visites de suivi que le CAPFE a effectuées entre 2004 et 2007, il a été constaté que la somme est souvent versée directement à l'enseignant, qui peut alors l'utiliser à différentes fins, mais pas nécessairement à sa formation. Parfois, l'enseignant la considère comme une reconnaissance formelle pour son travail d'encadrement.

Lors de l'étude des nouveaux programmes et des visites de suivi, les universités ont informé le CAPFE qu'en général, c'est au cours des stages que l'étudiant acquiert les compétences professionnelles. En suivant cette logique, la pratique d'utilisation de la somme allouée aux stages par les universités, d'une part, ainsi que le taux variable de participation aux sessions de formation mises sur pied par les universités, d'autre part, deviennent préoccupants pour le CAPFE. Le Comité est d'avis que compte tenu de l'importance et des enjeux de la formation en milieu de pratique, les sommes allouées pour cette formation doivent effectivement être utilisées aux fins prévues par tous les intervenants. En ce sens, il appuie la démarche entreprise

9. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Québec, ministère de l'Éducation, 2002, 99 pages.



par l'ADEREQ en 2008 pour sensibiliser le Ministère à cette situation. Il appuie également la recommandation du groupe de travail chargé d'élaborer un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires; cette recommandation concerne la révision des règles budgétaires du Ministère en ce qui a trait à l'utilisation de l'allocation ministérielle.

### **La qualité et l'efficacité des programmes de formation à l'enseignement : la recherche de données probantes**

Le sondage entrepris au début de 2007 sur la préparation disciplinaire et didactique nécessaire pour enseigner la mathématique, la science et technologie et l'univers social au primaire ainsi que les constats dégagés lors des journées thématiques renforcent l'hypothèse du CAPFE voulant qu'il existe très peu de données qui permettent d'affirmer que les programmes québécois de formation à l'enseignement sont efficaces en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles et qu'ils permettent de diplômer des personnes dites compétentes.

Au cours de l'exercice 2007-2008, le CAPFE a lu avec beaucoup d'intérêt les résultats de trois enquêtes menées aux États-Unis qui abordent justement la question de l'assurance qualité fondée sur des données recueillies auprès des jeunes enseignantes et enseignants ainsi que le milieu scolaire<sup>10</sup>. Il ne semble pas exister d'études qui font un tel bilan pour les programmes de formation à l'enseignement au Québec. Pourtant, le CAPFE croit qu'il existe probablement des données au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans les commissions scolaires ou dans les différents regroupements et associations professionnelles qui pourraient compléter le portrait de la formation à l'enseignement au Québec, notamment en ce qui a trait à leur efficacité. Par ailleurs, il est loisible de penser que l'Observatoire des réformes en éducation pourrait s'intéresser à l'efficacité de différents aspects de la formation à l'enseignement dans un contexte de renouveau pédagogique.

Il serait intéressant de savoir de quels programmes sont issus les enseignants les plus performants, dans quels programmes ceux et celles qui abandonnent la profession ont été formés et pour quelles raisons ils abandonnent et, finalement, comment leur formation initiale aurait pu les préparer au contexte difficile de l'insertion professionnelle.

Ce questionnement de la part du CAPFE soulève une autre réalité qui a été observée dans le milieu universitaire. Les demandes d'amélioration ou de rénovation des programmes proviennent généralement de l'extérieur de l'université et rarement de ces dernières. Aussi, les universités font peu de recherche sur l'efficacité de leur programmes de formation professionnelle à l'enseignement. Qui plus est, ce type de recherche ne semble pas être valorisé par les universités et par les organismes subventionnaires.

Le CAPFE est d'avis qu'il y a ici un chantier important qui mérite qu'on s'y attarde. Si nous voulons que le discours sur la réussite scolaire des jeunes soit davantage concrétisé, il faudra s'étendre sur les pratiques et se demander si les modèles de formation présentement en place produisent les résultats attendus. Il faudra aussi vérifier si les modèles actuels sont toujours pertinents, adéquats et viables et déterminer la façon d'assurer la qualité au sein d'un programme de formation à l'enseignement. Le CAPFE est prêt à s'associer à tous les intervenants qui souhaitent poursuivre cette réflexion.

### **Le développement de l'identité professionnelle**

Au moment de la révision des programmes de formation à l'enseignement, le CAPFE s'est intéressé aux moyens mis en œuvre pour faciliter l'émergence et la consolidation de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants. Il croyait, à l'époque, que la mise sur pied d'un tronc commun de cours à l'intention des étudiants de tous les programmes de formation à l'enseignement d'une même université faciliterait l'établissement de cette identité, et que les étudiants, en travaillant ensemble au cours d'activités d'apprentissage communes, pourraient transférer les habiletés acquises lors de leurs stages dans leur vie professionnelle. Le CAPFE

10. Voir Arthur LEVINE, *Educating School Teachers*, op. cit., AMERICAN ASSOCIATION OF STATE COLLEGES AND UNIVERSITIES, *Developing Evidence and Gathering Data about Teacher Education Program Quality*, New York, AASCU, 2007, 75 pages, et S.N. KIRBY et autres, *Reforming Teacher Education: Something Old, Something New*, Santa Monica, Rand Corporation, 2006, 168 pages.

avait également invité les universités à organiser des activités professionnelles qui traiteraient de sujets importants pour l'enseignement en complément de ceux qui sont abordés dans les cours.

Lors des visites de suivi, le CAPFE a constaté que l'objectif qu'il attribuait au tronc commun n'avait pas été atteint. Le tronc commun est devenu un moyen économique d'organiser et de déployer la formation à l'enseignement en augmentant la taille des groupes. Les étudiants inscrits aux cours du tronc commun réalisaient, en général, des travaux avec leurs collègues du même programme plutôt qu'avec ceux des autres programmes. L'organisation et le déploiement d'activités d'enseignement-apprentissage de type interdisciplinaire demeurent relativement rares. Par ailleurs, pour certains programmes universitaires, des activités professionnelles ont été organisées et ont donné des résultats intéressants.

Le CAPFE s'interroge sur la question du développement de l'identité professionnelle. À quel moment et par quels moyens passe-t-on de l'identité d'étudiant en enseignement à celle d'enseignant ? Les référentiels traitent l'identité professionnelle par l'entremise des compétences professionnelles n° 11 et 12, soit l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et l'éthique.

Le CAPFE est d'avis que l'identité professionnelle peut se manifester de différentes façons, soit envers son école, envers sa discipline dans le cas des enseignants du secondaire, ou encore envers la profession en général. Pour le CAPFE, le défi des programmes de formation à l'enseignement est de miser davantage sur les moyens qui permettent de développer les compétences professionnelles n° 11 et 12, associées à l'identité professionnelle.

### **La formation à l'enseignement et la transition de l'université à l'emploi : le point de vue du milieu scolaire**

Au printemps 2008, le CAPFE a profité de la tenue d'une réunion de travail à Montmagny pour organiser une dernière journée thématique, cette fois-ci avec des intervenants du milieu scolaire de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. Les objectifs de cette journée thématique étaient :

- **d'apprécier** comment les différents intervenants du milieu scolaire utilisent les référentiels de développement des compétences professionnelles dans leur démarche d'accompagnement et d'évaluation ;
- **de décrire la contribution des différents intervenants** de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud à la formation à l'enseignement (par exemple la sélection des enseignants associés, la formation des enseignants associés, l'encadrement des stagiaires et le rôle des directions des écoles dans la formation en milieu de pratique) et de déterminer des moyens qui permettent à la Commission scolaire d'améliorer sa contribution à la formation à l'enseignement ;
- **d'apprécier les forces et les faiblesses** des nouveaux enseignants lors de leur insertion professionnelle de même que les défis auxquels ils sont confrontés et les moyens mis en place pour les soutenir.

Plusieurs constats sont ressortis des échanges avec les enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'école ; ils sont regroupés par thème :

#### ***L'identité professionnelle***

- Le développement de l'identité professionnelle est souvent influencé par différentes variables, notamment les conditions parfois difficiles d'entrée dans la profession (tâches fragmentées, statut précaire) et par la perception des personnes gravitant autour du nouvel enseignant (parents, collègues).
- Elle se forge dans l'action et au fur et à mesure que l'enseignant est confronté à des situations ou à des problèmes et qu'il doit trouver et mettre en œuvre une solution. Nous devenons enseignants en exerçant la profession, au moment où nous sommes capables de gérer la classe avec succès.
- Le mentorat contribue de manière significative à la formation de l'identité professionnelle. Le mentor aide l'enseignant à accepter sa vulnérabilité.



- L'identité professionnelle est influencée très largement par la reconnaissance sociale des autres (la valorisation sociale de la profession en général).
- L'identité professionnelle peut s'exprimer de différentes façons : envers son école, envers son équipe et envers sa spécialité disciplinaire.
- Les facteurs suivants peuvent nuire à la formation de l'identité professionnelle : la quête de la perfection, la difficulté d'accepter l'erreur, l'absence de valorisation sociale de la profession, des tâches lourdes et fragmentées, l'insécurité en emploi.

#### *Les compétences professionnelles*

- Il est parfois difficile d'évaluer la progression des compétences professionnelles des stagiaires ; une meilleure préparation en amont et davantage systématique serait utile.
- Le milieu scolaire veut s'approprier les référentiels et les intégrer dans la formation continue, dans le mentorat et dans le processus d'évaluation.
- Les référentiels permettent une évaluation plus substantielle et cohérente du nouvel enseignant et facilite la création de plans de formation continue.
- Les référentiels peuvent soutenir l'autoévaluation et la réflexion sur sa pratique professionnelle.

#### *Les programmes de formation à l'enseignement*


- Le milieu scolaire recherche des enseignants polyvalents, capables d'intervenir dans plusieurs domaines, auprès d'élèves ayant différents besoins.
- Il recherche également des enseignants capables de résoudre des conflits.
- Le milieu scolaire en région recherche des enseignants capables d'enseigner plus d'une matière au secondaire. Le nombre de personnes qui y enseignent hors de leur champ est plus élevé qu'en milieu urbain (ce besoin interpelle directement les profils mono-disciplinaires au secondaire).
- La commission scolaire rencontrée a manifesté les perceptions suivantes à propos des points forts des jeunes finissants :
  - ils connaissent bien le Programme de formation de l'école québécoise ;
  - ils sont plus proactifs et déterminés ;
  - ils ont un désir élevé de bien faire ;
  - ils ont une bonne capacité d'organiser leur travail ;
  - ils recherchent un bon équilibre de vie et, pour ce faire, ils sont plus enclins à dire non.
- Elle a aussi exprimé ces points faibles qu'ont les jeunes finissants :
  - leur capacité d'adapter leur enseignement aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement est limitée (leur formation semble insuffisante à cet égard) ;
  - ils présentent des difficultés de gestion de classe ;
  - ils manifestent un manque de préparation pour intervenir adéquatement auprès des parents (compétence n° 9) ;
  - ils ont peu de préparation pour intervenir au préscolaire (organisation de la classe, activités pédagogiques, dépistage précoce de problèmes d'apprentissage ou de comportement) ;
  - la lourdeur des tâches auxquelles ils sont affectés, la précarité de leur emploi ainsi que les déplacements d'une école à une autre (en région) pour combler leurs tâches ont été établis comme étant des facteurs nécessitant la capacité de résilience ;
  - les enseignants ont témoigné d'une attitude de résistance vis-à-vis de la formation continue parce qu'ils la perçoivent comme une autre forme d'évaluation, tout comme le mentorat.

- Le milieu scolaire formule les suggestions suivantes pour améliorer la formation initiale :
  - offrir davantage d'information concernant les stages et leur déroulement ;
  - s'assurer que la rétroaction donnée par le milieu scolaire concernant les programmes de formation est réellement prise en compte ;
  - inviter les professeurs d'université à vivre des expériences au quotidien dans une école pour améliorer leurs connaissances à ce sujet ;
  - veiller à ce que plus de projets de recherche universitaire effectués dans le milieu scolaire abordent l'efficacité de la formation initiale ;
  - s'assurer de la reconnaissance, par l'école, du mentorat des nouveaux enseignants et l'inscrire dans la tâche de l'enseignant agissant comme mentor ;
  - favoriser l'utilisation du portfolio comme outil de développement professionnel et de soutien dans la démarche de recherche d'emploi des diplômés ;
  - offrir des séminaires sur la recherche d'emploi ;
  - améliorer la formation destinée aux superviseurs et définir clairement leurs rôles ;
  - s'assurer que le système d'évaluation des stagiaires est plus rigoureux.

#### *Les mesures de soutien recherchées*

- Il faut forger une culture d'entraide plus forte et plus systématique à l'égard des jeunes enseignants.
- Le milieu scolaire souhaiterait recevoir plus d'information des universités sur la nature de leurs programmes de formation.
- Il faudrait activer certaines tables régionales et porter une plus grande attention à la formation initiale, puisque présentement l'accent est mis sur la formation continue.
- Le milieu scolaire doit adopter une attitude d'écoute.
- Le milieu scolaire doit reconnaître les bons coups de tous les intervenants du milieu scolaire.

En 2008-2009, le CAPFE organisera d'autres journées thématiques avec le milieu scolaire dans d'autres régions, ce qui lui permettra de mieux comprendre le rôle joué par les commissions scolaires dans la formation initiale et continue mais aussi de formuler des recommandations plus justes et mieux ciblées. Le CAPFE demeure convaincu que le partenariat de coformation qui existe entre les universités et les commissions scolaires pourrait, globalement, être mieux défini, mieux arrimé et mieux déployé.



## Apprentissage du français écrit

En février 2008, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a rendu public un rapport sur l'apprentissage du français écrit au Québec<sup>11</sup>. Issu des travaux d'un groupe d'experts présidé par M. Conrad Ouellon, président du Conseil supérieur de la langue française, il renferme deux recommandations qui interpellent directement le CAPFE; il s'agit des suivantes :

- Le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture recommande au CAPFE de voir à ce que les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et primaire et à l'enseignement primaire accroissent les exigences générales pour l'enseignement du français, notamment en ce qui regarde le développement de la compétence à écrire des élèves.
- Le Comité d'experts recommande que le CAPFE demande aux responsables des programmes universitaires de faire en sorte que les étudiantes et les étudiants en formation à l'enseignement soient informés des rectifications de l'orthographe.

À la lecture du rapport, le CAPFE a constaté que d'autres recommandations, même si elles ne lui sont pas directement adressées, auront une incidence sur ses travaux. Les voici.

- En vue de renouveler le personnel enseignant en français sans diminuer sa qualité, le Comité d'experts recommande aux universités de mettre en place des conditions facilitant, d'une part, l'accès à des maîtrises qualifiantes en enseignement du français et, d'autre part, l'accès, par le moyen de passerelles, au baccalauréat en enseignement du français au secondaire aux étudiantes et étudiants venant d'autres programmes universitaires, comme la linguistique, les sciences du langage ou la littérature (française).
- Le Comité d'experts recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport voit à ce que les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle au secondaire assurent l'acquisition et l'utilisation du vocabulaire technique et du lexique propres aux diverses professions enseignées.
- Le Comité d'experts recommande aux universités de s'assurer qu'il y a un espace de formation commune entre le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et le baccalauréat en enseignement secondaire d'une part, et les baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire d'autre part, en vue d'assurer une meilleure formation langagière des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire.
- Le Comité d'experts recommande que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport encourage des recherches pour mieux adapter l'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'environnement technologique des jeunes, pour qui l'informatique est un outil habituel de productions d'écrits, et pour que soient utilisés de façon efficace les nombreux outils d'aide à la rédaction, à la correction et à la révision des textes.

Même si les recommandations du rapport Ouellon ne touchent que le rehaussement de la qualité du français écrit, le CAPFE est d'avis qu'il ne faut pas pour autant négliger ou mettre de côté la question de la qualité du français oral, puisque la compétence professionnelle n° 2 prévoit la communication dans la langue d'enseignement. Les deux composantes de cette compétence, soit l'écrit et l'oral, ne peuvent être dissociées. C'est dans cette optique que le CAPFE entend traiter les recommandations du rapport Ouellon. Par ailleurs, le CAPFE collaborera avec le Ministère et le comité de suivi chargé de la mise en œuvre des actions établies dans le plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire.

<sup>11</sup>. *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*, op. cit.





## Organisation de la fonction d'agrément

En 2005, le CAPFE a entrepris une importante réflexion sur la fonction de l'agrément. Elle a été réalisée à la suite de deux événements, dont le premier était lié à la démarche entourant l'étude, par le Secrétariat du Conseil du trésor, des rôles et fonctions des ministères et des organismes du Québec. Essentiellement, cette démarche avait pour objet la modernisation des services offerts par le gouvernement, qui souhaitait s'assurer que les fonctions étaient toujours utiles et pertinentes et qu'il n'y avait pas de chevauchement ailleurs dans l'administration publique. À la suite de cette révision, le gouvernement a estimé que le CAPFE joue, en effet, un rôle important, qui n'est assumé par aucun autre organisme<sup>12</sup>.

Le deuxième événement a découlé du premier. En se préparant pour l'étude du Secrétariat du Conseil du trésor, le CAPFE a compris l'importance de revoir ses processus et sa structure pour s'assurer que sa fonction première soit efficace et fonctionnelle. Il a donc entrepris un examen plus approfondi de la fonction d'agrément, de ses processus et de son organisation. Cette réflexion s'est précisée depuis ce temps à la lumière de l'expérience acquise entre janvier 2005 et mars 2007, période où a eu lieu la première ronde des visites des universités pour assurer le suivi à l'occasion de l'agrément de tous les programmes.

Ce qui apparaît clairement à la suite des travaux effectués par le CAPFE, c'est l'augmentation très importante de la somme de travail qui sera exigée de la part de chacun de ses membres qui participeront à la prochaine ronde des visites de suivi. Lors de ces visites, il sera important de consulter le milieu scolaire pour découvrir comment les directions d'établissement perçoivent leur rôle dans la formation à l'enseignement ainsi que l'opinion qu'ils ont des diplômés en provenance des programmes de formation agréés.

Dans cet esprit, pour assurer une meilleure représentativité, le CAPFE propose l'ajout de deux professeurs du milieu universitaire. Par ailleurs, il propose que le membre adjoint représentant les commissions scolaires devienne un membre en titre et que le membre adjoint représentant le Ministère soit désigné membre observateur. Finalement, le CAPFE propose de clarifier les termes utilisés pour désigner la provenance des membres.

De plus, compte tenu de la demande répétée des universités et pour être en mesure de désigner la meilleure personne au moment opportun, le CAPFE propose d'assouplir l'obligation d'alternance de la présidence entre un membre universitaire et un membre du personnel enseignant. Le CAPFE est d'avis que la présidence devrait être assumée par une personne possédant une connaissance et une expérience approfondies du milieu de l'enseignement universitaire.

<sup>12</sup> QUÉBEC, SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR, *Rapport du Groupe de travail sur l'examen des organismes du gouvernement*. Québec, Secrétariat du Conseil du trésor, 2005, 85 p.





## Perspectives pour 2008-2009

En 2008-2009, le CAPFE amorcera une deuxième série de journées thématiques, cette fois-ci avec des représentants du milieu scolaire en vue de compléter le portrait de la formation à l'enseignement au Québec. Il sera notamment question du rôle des commissions scolaires et des écoles dans la formation en milieu de pratique et, plus spécifiquement, de la sélection et la préparation des enseignants associés et de l'intégration des jeunes finissantes et finissants. Il sera également question de l'utilisation des référentiels des compétences professionnelles par les commissions scolaires. Ces rencontres prendront leurs assises sur l'expérience que le CAPFE a acquise lors d'une journée thématique organisée avec des représentants de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, en mai 2008.

La tenue des ces journées thématiques avec le milieu scolaire et les constats faits lors des journées thématiques avec les universités démontrent qu'il serait prématuré d'entreprendre la deuxième série de visites de suivi en 2008-2009; elles reprendront donc en 2009-2010. Toutefois, le CAPFE se rendra prochainement dans deux universités pour vérifier l'état d'avancement des travaux demandés à la suite de visites effectuées en 2007.

Le CAPFE poursuivra les discussions avec toutes les universités concernant les résultats du sondage sur la préparation disciplinaire et didactique en mathématique, en science et technologie et en univers social ainsi que les questions soulevées par ces résultats.

Par ailleurs, les recommandations émises dans le rapport Ouellon au sujet de l'apprentissage du français écrit continueront à alimenter les travaux du CAPFE. Ce dernier poursuivra ses discussions avec les universités francophones à ce sujet.

Finalement, le CAPFE continuera de recevoir les modifications que les universités proposeront à leurs programmes et à conseiller les universités sur les programmes de formation à l'enseignement.







# Annexe I

## Mandat et composition du CAPFE

### COMITÉ D'AGRÈMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

---

(Extrait de la Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, en date du 1<sup>er</sup> juin 2008)

#### INSTITUTION

**477.13** Est institué le « Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement ».

**477.14** Le Comité est composé de neuf membres nommés par le ministre après consultation des organismes intéressés :

- 1<sup>o</sup> le président qui est, en alternance, un membre du personnel professionnel de l'enseignement et une personne du milieu de l'enseignement universitaire ;
- 2<sup>o</sup> trois membres sont enseignants aux ordres d'enseignement primaire ou secondaire ;
- 3<sup>o</sup> un membre est membre du personnel professionnel ;
- 4<sup>o</sup> trois membres sont enseignants à l'ordre d'enseignement de niveau universitaire ;
- 5<sup>o</sup> un membre est choisi parmi les personnes du milieu de l'enseignement de niveau universitaire qui ont une expérience du milieu préscolaire, primaire ou secondaire.

Au moins deux de ces membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

En outre, le ministre peut nommer deux membres adjoints, l'un choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'autre parmi le personnel d'encadrement des commissions scolaires.

Les membres adjoints n'ont pas droit de vote.

#### MISSION ET FONCTIONS

**477.15** Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Pour l'exercice de sa mission, le Comité :

- 1<sup>o</sup> examine et agrée les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ;
- 2<sup>o</sup> recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner ;
- 3<sup>o</sup> donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

[...]

## **FONCTIONNEMENT**

**477.19** Le mandat d'un membre d'un comité est d'une durée de trois ans.

Toutefois, le ministre peut établir que le mandat du tiers des premiers membres qu'il désigne est d'une durée d'un an et que celui d'un autre tiers qu'il désigne est d'une durée de deux ans.

**477.20** À l'expiration de son mandat, le membre demeure en fonction jusqu'à ce qu'il soit nommé de nouveau ou remplacé.

La durée totale des mandats successifs d'un membre et de toute période pendant laquelle il est demeuré en fonction entre deux mandats ne peut excéder six ans. Au terme d'une telle période de six ans, un membre demeure toutefois en fonction jusqu'à ce qu'il soit remplacé.

**477.21** Toute vacance survenant en cours de mandat parmi les membres est comblée, selon le mode prescrit pour sa nomination, pour la durée non écoulée du mandat.

**477.22** Les membres des comités ne sont pas rémunérés, sauf dans les cas, aux conditions et dans la mesure que peut déterminer le gouvernement. Ils ont cependant droit au remboursement des dépenses faites dans l'exercice de leurs fonctions, aux conditions et dans la mesure que détermine le gouvernement.

**477.23** Le président dirige les séances du Comité et assure la gestion de ses activités.

Le ministre désigne un membre du Comité pour remplacer le président en cas d'absence ou d'empêchement de celui-ci.

**477.24** Le quorum aux séances d'un comité est de la majorité de ses membres.

**477.25** Les comités peuvent tenir leurs séances à tout endroit au Québec.

**477.26** Le ministre met à la disposition des comités les membres du personnel du ministère et les ressources matérielles nécessaires à l'exercice de leur mission.

## **RAPPORT ANNUEL**

**477.27** Les comités doivent, au plus tard le 15 novembre de chaque année, soumettre au ministre un rapport de leurs activités pour l'année scolaire se terminant le 30 juin précédent.

**477.28** Le ministre dépose ces rapports devant l'Assemblée nationale dans les 30 jours de leur réception ou, si elle ne siège pas, dans les 30 jours de la reprise des travaux.



## Annexe II

# Membres du CAPFE en 2007-2008

### MEMBRES DU CAPFE (en date du 31 mai 2008)

#### PRÉSIDENT

*André Dolbec*  
Professeur  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais

#### MEMBRES

*Johanne Carmichael*  
Directrice  
École Louis-Dupire  
Commission scolaire de Montréal

*Diane Dépelteau*  
Enseignante  
École secondaire Jacques-Rousseau  
Commission scolaire Marie-Victorin

*Marc-André Éthier*  
Professeur  
Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

*Gina Farnell*  
Enseignante  
École secondaire Québec High School  
Commission scolaire Central Québec

*Fernand Gervais*  
Professeur  
Département d'études sur l'enseignement  
et l'apprentissage  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

*Marie-Josée Hébert*  
Enseignante  
École Beauséjour  
Commission scolaire de la Rivieraine

*Daniel Martin*  
Professeur  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec en  
Abitibi-Témiscamingue

*Ronald Morris*  
Professeur  
Département d'études intégrées en éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université McGill

#### MEMBRES ADJOINTS


*Jean-Marc Jean*  
Directeur du service de l'enseignement  
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

*Sylvie Turcotte*  
Directrice de la formation et de la  
titularisation du personnel scolaire  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

#### SECRÉTAIRE-COORDONNATEUR

*Edward A. Collister*  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport





## **Annexe III**

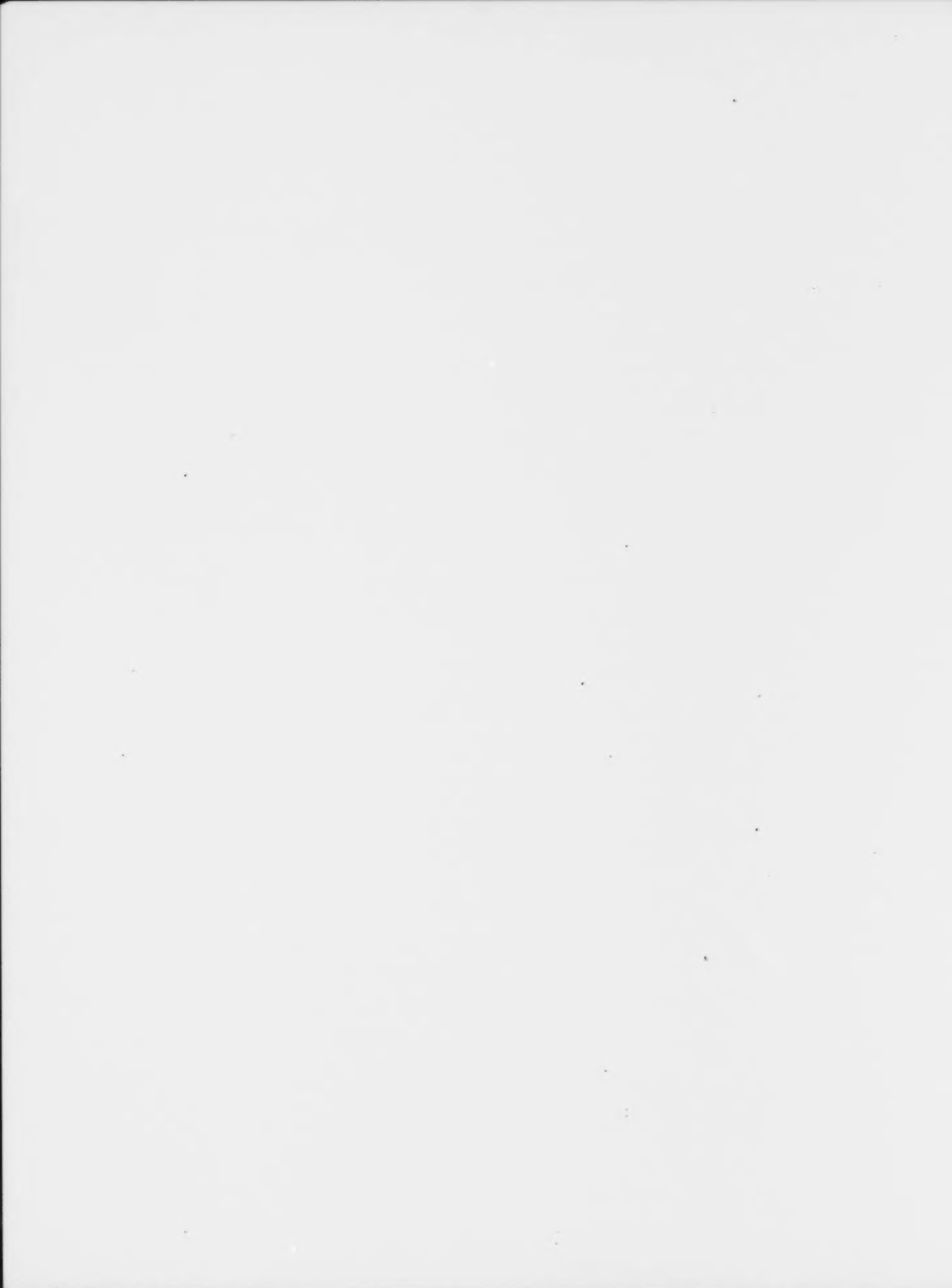
# **Le processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement**

Un programme est agréé s'il est conforme aux orientations et aux compétences professionnelles déterminées par le ministre. Pour sa part, le CAPFE doit assurer au ministre que le programme répond aux exigences qu'il a établies. Le processus d'étude et d'analyse d'un programme comprend plusieurs étapes.

Lors de la première étape, soit l'analyse sommaire, certains critères fondamentaux sont évalués, notamment la conformité du programme avec le profil de sortie, la distribution des unités, les stages d'enseignement, le traitement des compétences et les moyens d'assurer l'atteinte de la compétence langagière. À la suite de cette analyse sommaire, le CAPFE peut délivrer une autorisation provisoire de démarrage du programme pour une année universitaire donnée.

La deuxième étape, soit l'analyse détaillée, se divise en deux phases. La première est une analyse descriptive du programme ayant pour objet, notamment, de confirmer la conformité du profil de sortie, les objectifs du programme, sa structure de même que les activités pédagogiques, les stages, les ressources pédagogiques et les conditions de réalisation (bibliothèque, didacthèque, laboratoires, ateliers, parc informatique, etc.) qu'il comporte. Lors de la seconde phase, le CAPFE effectue une analyse des moyens proposés par l'université pour atteindre les niveaux attendus au regard de chacune des compétences professionnelles. À la suite de l'analyse détaillée, le CAPFE peut soumettre une liste de questions à l'université et remplacer l'autorisation provisoire délivrée précédemment par une autorisation définitive de démarrage du programme. Après avoir reçu de l'université les réponses aux questions qu'il lui a posées, le CAPFE les étudie pour ensuite soumettre une nouvelle liste de questions à l'établissement ou agréer le programme. Cet agrément sera revu lors d'une visite ultérieure de l'établissement.

La troisième étape du processus d'agrément d'un programme de formation à l'enseignement est le suivi de l'agrément effectué lors d'une visite de l'université par le CAPFE. Jadis connu sous le nom de « comité visiteur », le comité de suivi de l'agrément du CAPFE rencontre toutes les parties associées au programme (vice-recteur, doyens, directeurs de programme, professeurs, chargés de cours, enseignants associés, étudiants, etc.). L'objet de cette visite est de vérifier la mise en œuvre du programme relativement aux orientations et aux moyens retenus pour permettre le développement des compétences professionnelles. Pendant la visite de suivi, le CAPFE s'assure également que les conditions d'implantation du programme, c'est-à-dire les ressources de la bibliothèque et de la didacthèque, les ressources professorales, les laboratoires, le parc informatique, les ateliers, etc., sont appropriées. Par la suite, il peut prolonger l'agrément du programme, et ce, jusqu'à la prochaine visite de suivi. Cette prolongation peut être accompagnée de conditions à remplir ou d'aspects à surveiller. Dans de rares cas, l'agrément sera suspendu ou révoqué si le CAPFE est d'avis qu'un programme est devenu déficient ou ne permet plus le développement des compétences professionnelles.





## Annexe IV Programmes agréés

Après avoir analysé les programmes énumérés ci-dessous, le CAPFE a jugé qu'ils étaient conformes aux orientations et aux directives annoncées par le ministre de l'Éducation dans les documents suivants : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (2001) ou *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles* (2001), selon le cas. Par conséquent, il a recommandé à la ministre de les inclure dans la liste des programmes qui conduisent à la délivrance d'une autorisation d'enseigner.

### Programmes agréés (selon l'université)

#### Université Bishop's

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : anglais, langue d'enseignement ; mathématique ; univers social ; science et technologie ; français, langue seconde ; français, langue seconde avec un volet pour l'espagnol ; art dramatique ; arts plastiques ; musique)

#### Université Concordia

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat de didactique de l'anglais, langue seconde (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en beaux-arts, spécialisation en enseignement des arts – arts plastiques (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

#### Université Laval

- Baccalauréat en enseignement au préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement au secondaire (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement ; mathématique ; univers social ; science et technologie ; univers social et développement personnel)
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation musicale (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des arts plastiques (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement professionnel et technique (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

#### Université McGill

- Baccalauréat en éducation (maternelle, primaire) (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts**: anglais, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)
- Baccalauréat en éducation, enseignement de l'anglais, langue seconde (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation, enseignement du français, langue seconde (offert conjointement avec l'Université de Montréal) (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation, éducation physique et à la santé (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation (musique) (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

#### Université de Montréal

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation, enseignement secondaire (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts**: français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; développement personnel)
- Baccalauréat en éducation, éducation physique et à la santé (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation, enseignement du français, langue seconde (offert conjointement avec l'Université McGill) (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation, enseignement en adaptation scolaire (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes**: primaire, secondaire)

#### Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

- Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire – version anglaise (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts**: français, langue d'enseignement; mathématique; univers social)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau) (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)



### Université du Québec à Chicoutimi

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; univers social et développement personnel)
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau) (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes** : primaire, secondaire)
- Baccalauréat en enseignement des langues secondes (anglais; anglais avec un volet pour l'espagnol) (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des arts (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

### Université du Québec à Montréal

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 21 mars 2007 au 31 décembre 2008)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agréé du 21 mars 2007 au 31 décembre 2008) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; développement personnel)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (agréé du 21 mars 2007 au 31 décembre 2008) (**spécialisations offertes** : primaire, secondaire)
- Baccalauréat d'intervention en activité physique, profil *Enseignement de l'éducation physique et à la santé* (agréé du 21 mars 2007 au 31 décembre 2008)
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en art dramatique, profil *Enseignement de l'art dramatique* (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en danse, profil *Enseignement de la danse* (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en arts visuels et médiatiques, profil *Enseignement des arts visuels et médiatiques* (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en musique, profil *Enseignement de la musique* (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

### Université du Québec en Outaouais

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social)
- Baccalauréat en enseignement des arts (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010) (**spécialisation offerte** : primaire)

### Université du Québec à Rimouski

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement ; mathématique ; univers social ; science et technologie ; univers social et développement personnel ; musique)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes** : primaire, secondaire)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau) (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

### Université du Québec à Trois-Rivières

- Baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation secondaire (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement, mathématique, univers social, science et technologie)
- Baccalauréat en enseignement des langues secondes (anglais ; anglais avec un volet espagnol) (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des arts (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes** : primaire, secondaire)
- Baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

### Université de Sherbrooke

- Baccalauréat d'enseignement au préscolaire et au primaire (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement au secondaire (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement ; mathématique ; univers social ; science et technologie)
- Baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes** : primaire, secondaire)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

## Programmes agréés (selon le profil de sortie)

---

### Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

- Université Bishop's (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Concordia (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Laval (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Montréal (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (à noter que l'Université donne ce programme en français et en anglais)
- Université du Québec à Chicoutimi (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'au 31 décembre 2008)
- Université du Québec en Outaouais (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010)
- Université du Québec à Rimouski (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Sherbrooke (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

### Baccalauréat en enseignement secondaire

- Université Bishop's (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : anglais, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; français, langue seconde; français, langue seconde avec un volet pour l'espagnol; art dramatique; arts plastiques; musique)
- Université Laval (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; univers social et développement personnel)
- Université McGill (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : anglais, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)
- Université de Montréal (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; développement personnel)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social)
- Université du Québec à Chicoutimi (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; univers social et développement personnel)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 au 31 décembre 2008) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; développement personnel)
- Université du Québec en Outaouais (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social)

- Université du Québec à Rimouski (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; univers social et développement personnel; musique)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)
- Université de Sherbrooke (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**profils offerts** : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)

## **Baccalauréat en enseignement des arts**

### **Arts plastiques**

- Université Concordia (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Laval (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Outaouais (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

### **Musique**

- Université Laval (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

### **Danse**

- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

### **Art dramatique**

- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

## **Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé**

- Université Laval (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Montréal (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'au 31 décembre 2008)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Sherbrooke (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

## Baccalauréat en enseignement des langues secondes

### Anglais, langue seconde

- Université Concordia (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Laval (anglais; anglais avec un volet espagnol) (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (anglais; anglais avec un volet espagnol) (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Trois-Rivières (anglais, langue seconde; anglais, langue seconde avec un volet espagnol) (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Sherbrooke (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

### Français, langue seconde

- Université Bishop's (français; français avec un volet espagnol) (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite de suivi de l'agrément)
- Université Laval (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (offert conjointement avec l'Université de Montréal) (agréé du 1<sup>er</sup> mai 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Montréal (offert conjointement avec l'Université McGill) (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

## Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

- Université de Montréal (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes**: *primaire, secondaire*)
- Université du Québec à Chicoutimi (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes**: *primaire, secondaire*)
- Université du Québec en Outaouais (agréé du 1<sup>er</sup> janvier 2008 au 31 décembre 2010) (**spécialisation offerte**: *primaire*)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'au 31 décembre 2008) (**spécialisations offertes**: *primaire, secondaire*)
- Université du Québec à Rimouski (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes**: *primaire, secondaire*)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agréé du 1<sup>er</sup> septembre 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes**: *primaire, secondaire*)
- Université de Sherbrooke (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément) (**spécialisations offertes**: *primaire, secondaire*)

### **Baccalauréat en enseignement professionnel**

- Université Laval (agréé du 1<sup>er</sup> octobre 2006 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (programme réseau) (agréé du 23 novembre 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (programme réseau) (agréé du 31 janvier 2006 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Rimouski (programme réseau) (agréé du 1<sup>er</sup> juillet 2005 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Sherbrooke (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la visite du comité de suivi de l'agrément)

*Validé par Edward A. Collister, secrétaire-coordonnateur*

*Mise à jour : 31 mai 2008*



## Annexe V

# Code de déontologie et règles d'éthique du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

### Code de déontologie et règles d'éthique

#### **Mandat**

Le CAPFE est un organisme indépendant et autonome relevant du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il ne relève d'aucune unité administrative du Ministère et met tout en œuvre pour maintenir une saine distance avec ses partenaires, soit le Ministère, les commissions scolaires et les universités. La crédibilité et l'intégrité de ses décisions ne pourraient avoir le poids nécessaire s'il en était autrement. De plus, le CAPFE est responsable de ses décisions et de ses actions auprès du ministre.

Le CAPFE a pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation; du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement au regard de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Les programmes de formation à l'enseignement mènent aux baccalauréats suivants :

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire;
- Baccalauréat en enseignement secondaire;
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale;
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé;
- Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde;
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde;
- Baccalauréat en enseignement des arts;
- Baccalauréat en enseignement professionnel.

Pour l'exercice de sa mission, le ministre demande au CAPFE :

- d'**examiner** et d'**agréer** les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire;
- de lui **recommander** des programmes de formation à l'enseignement aux fins de la délivrance d'une autorisation d'enseigner;
- de lui **donner son avis** sur la définition des compétences attendues des enseignants du primaire et du secondaire.



### **Composition**

Le CAPFE est composé de neuf membres nommés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport après consultation des organismes intéressés tels que les associations et les partenaires du milieu de l'éducation :

- le président, qui est, en alternance, un membre du personnel professionnel de l'enseignement ou un représentant du milieu universitaire ;
- trois enseignants du primaire ou du secondaire ;
- un membre du personnel professionnel de l'éducation ;
- trois professeurs universitaires ;
- un représentant de l'enseignement universitaire qui a une expérience des milieux de l'éducation préscolaire, du primaire ou du secondaire.

Au moins deux de ces membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

En outre, le ministre peut nommer deux membres adjoints, l'un étant choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et l'autre parmi le personnel d'encadrement des commissions scolaires. Les membres adjoints n'ont pas de droit de vote.

Finalement, un secrétaire-coordonnateur assure les activités courantes et la gestion des travaux du Comité.

### **Objet et champ d'application**

Conformément au Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics<sup>1</sup>, le présent code établit les valeurs de gestion et les principes d'éthique des membres du CAPFE.

Sont considérés comme membres du CAPFE et administrateurs publics le président ainsi que les membres et les membres adjoints nommés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, conformément à l'article 477.14 de la Loi sur l'instruction publique. Les membres ainsi que les membres adjoints sont assujettis aux dispositifs en matière d'éthique prévus par la Loi sur le ministère du Conseil exécutif (L.R.Q., c. M-30) et le Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics.

De plus, le président du CAPFE doit rappeler aux membres que la règle de discrétion s'applique à toute personne invitée à une de ses réunions ou à participer aux travaux d'un de ses sous-comités. Cette règle s'applique également aux contractuels engagés par le CAPFE pour réaliser des études, des sondages ou des enquêtes.

En outre, étant donné qu'un des membres adjoints nommés et le secrétaire-coordonnateur sont des employés du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ils sont assujettis aux dispositifs concernant l'éthique prévus dans la Loi sur la fonction publique (L.R.Q., c. F-3.1) et les règlements qui en découlent<sup>2</sup>. De plus, le membre adjoint nommé parmi les employés du Ministère est aussi assujetti aux dispositifs du Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics. Le secrétaire-coordonnateur et ce membre adjoint, nonobstant ces règlements, acceptent de conduire leurs activités selon l'esprit du présent code.

1. *Gazette officielle du Québec*, partie II, n° 27, 30 juin 1998, p. 3474-3480.

2. *Règlement sur les normes d'éthique, de discipline et le relèvement provisoire des fonctions dans la fonction publique*, *Gazette officielle du Québec*, partie II, n° 17, 17 avril 1985, p. 2095.



### **Principes d'éthique**

Le CAPFE, conformément à son mandat, adhère aux principes d'éthique suivants:

- Les membres et les membres associés sont tenus, dans l'exercice de leurs fonctions, de réaliser leurs travaux dans l'intérêt public, de façon impartiale, indépendante et objective.
- Les règles de conduite énoncées dans le présent code ne peuvent couvrir toutes les situations problématiques. Chaque membre est donc responsable d'agir au meilleur de ses connaissances et de ses aptitudes, avec diligence et intégrité, dans le respect des lois et des règlements ainsi que de l'intérêt public et des valeurs de gestion du CAPFE.

### **L'éthique: une question d'intégrité et de crédibilité**

**Considérant** l'importance du rôle du CAPFE au regard du mandat qui lui est confié,

**considérant** l'orientation dynamique du CAPFE sur le plan de son fonctionnement et de ses démarches,

**considérant** le niveau de responsabilités des membres du CAPFE à l'égard de la qualité de la formation à l'enseignement,

**considérant** la durée limitée des mandats des membres et des membres adjoints au sein du CAPFE et leur appartenance à divers groupes ou institutions concernés par l'objet d'intervention,

**considérant** le fait que la crédibilité et l'intégrité des décisions du CAPFE sont fondées sur des règles de fonctionnement claires et partagées de tous et de toutes, les règles suivantes constituent le code de déontologie et d'éthique du CAPFE.

### **Valeurs de gestion**

Conscient de son mandat et de son rôle à l'égard de la formation des enseignantes et des enseignants, le CAPFE affiche les valeurs de gestion suivantes:

- l'équité dans le traitement, l'analyse et l'évaluation des programmes de formation à l'enseignement et des modifications apportées à ceux-ci, à la suite de leur agrément;
- la transparence dans ses actions et ses communications avec sa clientèle;
- un service à la clientèle aidant, courtois et rendu dans un délai raisonnable.

### **Considérations éthiques des partenaires**

Pour permettre au CAPFE de remplir son mandat, qui consiste à accorder l'agrément professionnel avec équité, transparence et efficacité, il est nécessaire que ses partenaires, notamment le Ministère, les universités et les organisations scolaires, respectent certaines règles d'éthique dans leurs rapports et leurs communications avec le Comité. Le CAPFE s'attend donc à ce que:

*le Ministère:*

- respecte l'autonomie et l'intégrité du Comité dans toutes les étapes du processus d'agrément;
- lui fournisse les renseignements nécessaires à la réalisation de son mandat;

*les universités:*

- respectent l'autonomie et l'intégrité du Comité dans toutes les étapes du processus d'agrément;
- lui fournissent tous les renseignements nécessaires à l'évaluation d'un programme et en facilitent l'analyse complète et objective;

- rapportent toute plainte ou tout grief selon les procédures habituellement reconnues ;
- récusent un membre d'un comité de suivi de l'agrément ou d'un comité *ad hoc* uniquement si elles peuvent démontrer que cette personne est ou peut être en conflit d'intérêts dans l'évaluation d'un programme ;

*les organismes scolaires :*

- respectent l'autonomie et l'intégrité du Comité dans toutes les étapes du processus d'agrément ;
- acceptent de libérer les enseignantes et les enseignants de leur tâche pour leur permettre de participer aux travaux du CAPFE, du comité de suivi de l'agrément et des comités *ad hoc* ;
- lui fournissent les renseignements nécessaires à la réalisation de son mandat.

### **Conflits d'intérêts**

Tout membre ayant un lien d'emploi avec un établissement universitaire qui soumet au CAPFE un programme aux fins d'agrément doit s'abstenir de participer à tout processus d'évaluation et de prise de décision concernant ce programme, y compris les étapes de révision de dossier ou d'appel, et doit se retirer de toute séance pour la durée des délibérations et du vote relatifs à ce programme. Cette règle s'applique également aux membres de tous les comités *ad hoc* mis sur pied par le CAPFE pour l'évaluation de ce programme (par exemple, le comité de suivi de l'agrément, les comités experts).

Dans le cas de programmes partagés par différents établissements universitaires, la règle précédente s'applique à tous les membres venant des établissements collaborant au programme en question.

Cette règle générale s'applique également aux membres universitaires dont le conjoint ou l'enfant a un lien d'emploi avec l'université en question ou y suit un programme d'études en formation à l'enseignement. Elle s'applique aussi aux membres issus du milieu scolaire et dont le conjoint ou l'enfant a un lien d'emploi avec cet établissement ou y suit un programme d'études en formation à l'enseignement.

Un membre s'abstient, conformément au dispositif prévu au premier paragraphe, de participer à l'évaluation d'un programme s'il a été employé par l'université en cause, à un titre ou à un autre, pendant les trois dernières années.

Finalement, le membre ou le membre adjoint doit divulguer au CAPFE tout intérêt direct ou indirect qu'il a dans un organisme, un établissement ou une association susceptible de le placer dans une situation de conflit d'intérêts incompatible avec sa fonction.

### **Changements de statut**

Tout membre qui change de statut d'emploi au cours de son mandat est tenu d'en aviser le président du CAPFE. Si le membre accède à un poste d'encadrement dans une université ou dans une association professionnelle représentant le milieu scolaire, il est tenu de le signaler au CAPFE, qui étudiera la question pour vérifier s'il y a présence réelle d'un conflit d'intérêts et, le cas échéant, indiquer la marche à suivre.

### **Règles de confidentialité**

Les règles de confidentialité suivantes sont prescrites pour les membres du CAPFE :

1. Un membre ne peut divulguer une information confidentielle obtenue dans l'exercice de ses fonctions au CAPFE ou utiliser, à son profit ou pour un tiers, de l'information non accessible au public et obtenue dans le cadre de ses fonctions. Cependant, un membre peut transmettre des renseignements généraux sur le processus d'agrément ;

2. Seul le président est autorisé à fournir de l'information faisant autorité et concernant l'application des critères et des procédures du CAPFE;
3. Un membre ne peut, en tant que consultant privé, offrir ses services à une université qui prépare un programme de formation à l'enseignement;
4. Les opinions émises par les membres lors des séances de travail du CAPFE ou de ses sous-comités doivent être tenues pour confidentielles;
5. Tout ce qui entoure le processus d'agrément d'un programme en particulier, ainsi que du suivi de l'agrément de ce programme par le comité de suivi, doit demeurer confidentiel (documents de travail, grilles d'évaluation, propos échangés, noms des personnes visées, noms des centres de formation, etc.) tant que le programme n'est pas agréé;
6. Les procès-verbaux des réunions sont considérés comme des documents confidentiels, mais les décisions réunies dans un cahier spécial sont publiques.

#### ***Transmission d'information au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport***

En ce qui concerne la transmission d'information au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le CAPFE s'est donné les règles suivantes :

1. Le CAPFE communique d'abord ses textes ou ses avis au ministre. S'il n'a pas reçu d'avis contraire du ministre après un délai de quinze jours ouvrables, il procède à la diffusion de ceux-ci;
2. Le CAPFE avise le ministre des programmes qu'il a agréés;
3. Le CAPFE avise le ministre de toute décision relative au non-agrément d'un programme de formation à l'enseignement;
4. Le CAPFE avise le ministre dans les cas où un programme perd son statut d'agrément.

#### ***L'indépendance dans l'action***

Les membres doivent, dans l'exercice de leurs fonctions au sein du CAPFE, agir indépendamment de toute considération politique partisane et indépendamment de tout groupe de pression.

À l'exception de la personne qui représente le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les membres, puisqu'ils sont nommés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour siéger à titre personnel, ne doivent pas défendre le point de vue de l'organisme auquel ils appartiennent.

#### ***Participation des membres à des activités extérieures***

Le CAPFE est d'avis que la participation d'un membre ou d'un membre adjoint à une activité professionnelle portant sur un thème lié à l'éducation est aussi assujettie aux règles du présent code.

#### ***Documents accessibles***

En tant qu'organisme assujetti à la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, les documents détenus par le CAPFE peuvent être consultés. Les types de documents et les modalités de consultation se trouvent dans le *Protocole d'accès aux documents détenus par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement* (octobre 2006).

#### ***Relations avec le public***

Le président du CAPFE ou son délégué est autorisé à agir au nom du Comité. Cette disposition touche les déclarations publiques telles que les allocutions données lors de conférences et de colloques ou les déclarations aux médias. Dans tous les cas, la personne qui agit ou parle au nom du CAPFE doit faire preuve de réserve dans la manifestation publique de ses opinions.

### **Compensation offerte aux membres**

Les membres du CAPFE ne reçoivent aucune rémunération ; seuls les frais de dégagement et les frais de déplacement et de séjour sont remboursés selon les modalités prévues.

Un membre ne peut accepter ou solliciter une faveur ou un avantage indu pour lui-même ou pour un tiers. Il ne peut non plus accepter un cadeau, une marque d'hospitalité ou un autre avantage que ceux d'usage et de valeur modestes. Tout autre cadeau, toute autre marque d'hospitalité ou tout autre avantage doit être retourné au donateur ou à l'État.

### **Après-mandat**

Après avoir terminé son mandat, un membre ne peut divulguer une information confidentielle obtenue dans l'exercice de ses fonctions au CAPFE ou utiliser, à son profit ou pour un tiers, de l'information non accessible au public et obtenue dans le cadre de ses fonctions.

### **Mesures d'application**

En cas de manquement aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code, l'autorité compétente pouvant agir en matière de discipline est le secrétaire général associé responsable des emplois supérieurs au ministère du Conseil exécutif, selon la procédure prévue par le Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics.

Le président du CAPFE est responsable de la mise en œuvre et de l'application du présent code. Il doit également s'assurer du respect par tous les membres des principes d'éthique et des règles de déontologie qui y sont énoncés et informer l'autorité compétente de tout cas de manquement. Il est de la responsabilité du membre de signaler au président le manquement d'un collègue à l'une ou l'autre des règles précitées.

Le membre visé par une allégation de manquement aux règles du présent code peut être relevé provisoirement de ses fonctions par l'autorité compétente pour qu'une étude plus approfondie de la situation soit réalisée et qu'une décision finale soit prise. Cette mesure vaut pour une situation urgente ou dans un cas présumé de faute grave.

L'autorité compétente communique au membre en question le manquement reproché ainsi que la sanction qui peut lui être imposée. Elle l'informe qu'il peut, dans les sept jours, lui fournir ses observations et, s'il le demande, être entendu sur le sujet.

À la suite de l'étude du dossier et après discussion avec le président, s'il est reconnu que le membre a contrevenu aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code, le secrétaire général du Conseil exécutif peut imposer la sanction appropriée. Cette sanction peut prendre la forme d'une réprimande, d'une suspension ou d'une révocation. Toute sanction imposée doit être motivée et écrite.



## Formulaire

### Adhésion au code de déontologie et aux règles d'éthique du CAPFE

Je déclare avoir pris connaissance du document **Code de déontologie et règles d'éthique** du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et j'accepte d'assumer mes fonctions conformément aux dispositions de ce code.

\_\_\_\_\_  
*Nom (en caractères d'imprimerie)*

\_\_\_\_\_  
*Signature*

\_\_\_\_\_  
*Date*



## Bibliothèque de l'Assemblée nationale

Service de la référence - Secteur du prêt

Édifice Pamphile-Le May

1035, rue des Parlementaires

Québec (Québec) G1A 1A3

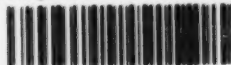
[illegible]

Comité d'agrément  
des programmes  
de formation  
à l'enseignement

Québec



Bibliothèque de l'Assemblée nationale



QL B 363 097

00-1100